

Interkulturelle Kompetenz

Jürgen Bolten

Dr. Jürgen Bolten ist Professor für interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor die Verantwortung.

Landeszentrale für politische Bildung Thüringen
Regierungsstraße 73, 99084 Erfurt
2007
www.lzt.thueringen.de

Satz und Druck: Druckerei Sömmerda GmbH

ISBN 978-3-937967-07-3

Inhalt

Startmenü	5
Vorwort zur Neubearbeitung, Interkulturell kompetent? Ein Selbsttest. (S. 7)	
1. Kultur – Kommunikation – Interkulturalität	10
1.1. Enger und erweiterter Kulturbegriff (S. 10) 1.1.1 Es gibt keine „wahren“ Kulturen: Von den Tücken eines engen Kulturbegriffs (S. 12) 1.1.2 Das Individuum in seiner Lebenswelt: Der erweiterte Kulturbegriff (S. 13) 1.1.3 Kulturen sind keine Container: Geschlossene und offene Varianten des erweiterten Kulturbegriffs (S. 14) 1.1.3.1 Der „geschlossene“ bzw. räumlich fixierte Kulturbegriff (S. 15) 1.1.3.2 Der „offene“ bzw. sozial fixierte Kulturbegriff (S. 16) 1.1.4 Exkurs für alle, die kulturelles Wissen vermitteln möchten: „Erklären“ heißt mehr als nur „Beschreiben“ (S. 19) 1.2 „Multikulturelle“ oder „interkulturelle“ Kompetenz? (S. 22) 1.3 Ohne Kommunikation gäbe es keine (Inter-)Kulturen (S. 23) 1.4 Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? Erste Zusammenfassung mit Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung (S. 24) 1.5 Zum Nach- und Weiterdenken (S. 26)	
2. Wir wissen nicht, was wir tun: Zur Kulturgebundenheit unseres Wahrnehmens, Denkens und Handelns	29
2.1 „Perceptas“ – wie Wahrnehmung funktioniert (S. 30) 2.1.1 Wahrnehmung ist selektiv und subjektiv (S. 31) 2.1.2 Wahrnehmung ist kein passiver Vorgang (S. 31) 2.1.3 Was wir wahrnehmen, ist erfahrungsabhängig (S. 32) 2.2 Keine „Perceptas“ ohne „Konceptas“ – warum wir auf eine ganz bestimmte Art und Weise wahrnehmen (S. 35) 2.3 Struktur und Funktion des kollektiven Gedächtnisses (S. 37) 2.3.1 Das kollektive Gedächtnis als Interpretationsvorrat (S. 37) 2.3.2 Zur Abgrenzbarkeit sozialer Wissensvorräte (S. 40) 2.4 Kultur ist Kommunikationsprodukt – oder: warum eine Kultur so geworden ist, wie sie ist (S. 41) 2.5 Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? Zweite Zusammenfassung mit Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung (S. 46) 2.6 Zum Nach- und Weiterdenken (S. 47)	
3. Der Umgang mit Fremdem und Fremdheit	50
3.1 Wann ist uns etwas fremd? (S. 50) 3.2 Alles ist relativ: Fremdbilder als Spiegel des Selbstverständnisses (S. 51) 3.3 Über die Unvermeidbarkeit von Stereotypen und Vorurteilen (S. 54) 3.4 Was Stereotype und Vorurteile über diejenigen verraten, die	

sie äußern (S. 56) 3.5 Wie fremd kann, darf oder muss das Fremde sein? Über die Grenzen der Integration (S. 58) 3.6 Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? Dritte Zusammenfassung mit Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung (S. 59) 3.7 Zum Nachdenken und Diskutieren (S. 60)

4. Multikulturalität und Interkulturalität oder: Vom Nebeneinander zum Miteinander 63

4.1 Multikulturelle Perspektiven – oder: Drei Varianten von Multikulturalität (S. 63)
4.2 Synergien fördern statt Synthesen planen (S. 67) 4.3 Konsens nicht um jeden Preis (S. 73) 4.4 Interkulturelle Missverständnisse und Metakommunikation (S. 74)
4.5. Wo sind die Grenzen der „Einmischung in kulturelle Angelegenheiten“? (S. 76)
4.6 Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? Vierte Zusammenfassung mit Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung (S. 78) 4.7 Zum Nachdenken und Diskutieren (S. 79)

5. Interkulturelles Lernen 81

5.1 Kernprobleme und Bewältigungsstrategien deutscher Entsandter im Ausland (S. 82) 5.2 Vorsicht Mythos: „Interkulturelle Kompetenz“ ist keine eigenständige Handlungskompetenz! (S. 86) 5.3 Trainingstypen und Übungen zum interkulturellen Lernen (S. 89) 5.3.1 Trainings off the job (S. 89) 5.3.1.1 Kulturübergreifende Trainings (S. 89) 5.3.1.2 Kulturspezifische Trainings (S. 93) 5.3.1.3 Lerneinheiten erstellen: Die didaktische Spirale (S. 99) 5.3.2 Interkulturelle Kompetenzentwicklung on the job (S. 102) 5.3.2.1 Interkulturelles Coaching (S. 103) 5.3.2.2 Interkulturelle Mediation (S. 107) 5.4 Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule (S. 108) 5.5 Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? Fünfte Zusammenfassung mit Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung (S. 112) 5.6 Zum Nach- und Weiterdenken (S. 115)

6. Informationspool. 118

6.1 Literaturhinweise (S. 118), 6.2. Links (S. 123)

Startmenü

Vorwort zur Neuauflage

Der vorliegende Band stellt gegenüber den bisherigen Auflagen der „Interkulturellen Kompetenz“ eine vollständige Neubearbeitung dar. Warum ein solcher Schritt bereits nach einer relativ kurzen „Buch-Lebenszeit“ von knapp fünf Jahren angeraten schien, mag ein Blick in das „Startmenü“ der Ausgabe von 2001 verdeutlichen. Es begann mit einer quantitativen Bestandsaufnahme:

„Als 1999 die ersten Materialsammlungen zu diesem Band anstanden, ergab eine weltweite Internetrecherche insgesamt 58 Einträge zum Thema 'Interkulturelle Kompetenz'. Bis Anfang 2001 hatte sich diese Zahl verdreißigfacht, so dass die gleiche Suchmaschine insgesamt 1740 Einträge verzeichnen konnte“.

Bei Redaktionsschluss der Neubearbeitung war die Zahl der „google“-Einträge von 1740 auf über 1.100.000 gestiegen (Zugriff Juni 2006). Zumindest in quantitativer Hinsicht scheint also einiges bewegt worden zu sein. Und in qualitativer Hinsicht? Einerseits haben engagierte Diskurse und Projekte sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch in der kommunalen und unternehmerischen Praxis dazu beigetragen, dass interkulturelle Kompetenz hinsichtlich ihrer Bedeutung für unser alltägliches Handeln weitgehend akzeptiert ist. Immerhin: Sogar der „Duden“ enthält seit 2004 unter dem Stichwort „interkulturell“ einen Eintrag. Andererseits kann man sich des Eindrucks nicht ganz erwehren, dass die Einführung in breite Lebensbereiche vieler kreativer und gut gemeinter Ideen nur bedingt gelungen ist. Die Themen, über die in Zusammenhang

mit interkultureller Kompetenz in der Öffentlichkeit debattiert wird, sind vielfach dieselben wie zur Jahrtausendwende: Immer noch stehen Integrationskonzepte bei gleich bleibenden Fragestellungen auf dem Prüfstand oder werden Auslandsvorbereitungen nach unveränderten Dos & Dont's-Strickmustern durchgeführt. Qualitative Fortschritte oder neue Lösungen sind oft nicht erkennbar. Die Diskussionen um das Zuwanderungsgesetz, aber auch die sehr zögerliche Umsetzung der in den meisten Bundesländern curricular festgeschriebenen Einbeziehung interkultureller Querschnittsthemen in den Schulunterricht bestärken diesen Eindruck.

Ein wenig scheint interkulturelle Kompetenz eine Angelegenheit der *political correctness* zu sein: man akzeptiert das Grundkonzept, tritt gegebenenfalls auch öffentlich dafür ein – und zieht sich im entscheidenden Moment der interkulturellen Handlungserfordernis zurück. Dies beginnt häufig bereits im Privaten; dort, wo man „Gesicht zeigen“ müsste, wo über den guten Willen hinaus auch Initiativen oder schlicht die Taten der Einzelnen gefordert sind. Hier gäbe es bei einer Bestandsaufnahme zweifellos viel Erfreuliches zu berichten. Aber die Zahl der Zauderer ist noch zu groß. Und was im privaten Umfeld nicht gelingt, wird in größeren Gemeinschaften erst recht nicht funktionieren. Ein solches Zurückweichen vor einer *initiativen* interkulturellen Praxis entspringt oft Verhaltensunsicherheiten, die dem neutralisierenden und relativierenden Charakter der *political correctness* geschuldet sind. Insofern ist es für die kommenden Jahre sicherlich auch eine äußerst wichtige Aufgabe, interkulturelle Kompetenz gerade nicht als „political correct“ zu verstehen.

Ohne Definitionen von „interkultureller Kompetenz“ vorwegnehmen zu wollen: Vor allem gehört dazu, einen klar umrissenen und vor allem selbstbewussten Standpunkt

in Bezug auf kulturelle Vielfalt und interkulturelles Handeln vertreten zu können. Nur so lässt sich verhindern, dass eine Akzeptanz der gleich(berechtigten) Gültigkeit unterschiedlicher kultureller Positionen in Gleichgültigkeit, in ein „anything goes“, umschlägt.

Die Neufassung dieses Bandes greift den aktuellen Diskussionsstand prozessorientierten Sichtweise auf, derzufolge „Kultur“ und „Interkultur“ nicht mehr als mehr oder minder geschlossene Strukturen verstanden werden, sondern als offene Netzwerke. In diesem Sinn wird auch „interkulturelle Kompetenz“ als Prozess und nicht als Lernziel verstanden. Einen solchen Weg interkultureller Kompetenzentwicklung zu markieren, den Lesern Grundlagen für die eigene „Reise“ bereitzustellen und sie auf einen solchen Weg einzuladen, ist wesentliches Ziel dieses Bandes. Diejenigen, die in der interkulturellen Aus- und Weiterbildung tätig sind, werden von dem Band andere Informationen erwarten und erhalten als diejenigen, die sich selbst beruflich auf ein internationales Arbeitsfeld vorbereiten oder die in der Migrationspraxis tätig sind.

Der Band beginnt mit einem eher theoretisch orientierten Grundlagenteil, in dem unter anderem versucht wird, Begriffe wie „Kultur“ und „Interkulturalität“ zu erklären oder auch unterschiedliche Zugänge zum Kulturverstehen zu diskutieren (Kapitel 1). Stärker beispiel- und fallstudienorientiert werden in den mittleren Kapiteln (2–4) Themen angesprochen und erläutert wie beispielsweise die Kulturgebundenheit unseres Wahrnehmens, die Entstehung von Fremdbildern und Stereotypen, Organisationsformen multikultureller Gesellschaften oder auch das Arbeiten in multinationalen Teams. Während diese Teile des Buches auch als Materialbasis für Unterrichts- und Seminarveranstaltungen im Bereich der in-

terkulturellen Kompetenzvermittlung verwendet werden können, eignet sich das letzte Kapitel vor allem als Orientierungsrahmen für Überlegungen zur Erstellung eigener interkultureller Materialien und Trainings. Hier finden sich einerseits konzeptionelle Vorschläge, andererseits aber auch eine Reihe von Übungen, die im Rahmen interkultureller Trainings eingesetzt werden können. Den Abschluss bildet ein „Informationspool“ mit weiterführenden Lektürehinweisen und Links zu allem, was zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ interessant sein könnte.

Abgeschlossen wird jedes Kapitel mit kurzen Zusammenfassungen und Empfehlungen zur praktischen Anwendung sowie mit kleinen Fallbeispielen und Übungen, die dazu anregen sollen, das Gelesene auch in anderen Kontexten als den beschriebenen weiterzudenken.

Parallel zu diesem Band ist in den vergangenen Jahren in Zusammenarbeit zwischen dem Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena, interculture.de und der Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen eine Website mit zahlreichen interkulturellen Übungen – teils zum Download, teils zur Direktbearbeitung am Computer – entstanden, die vor allem von Lehrenden als Fundgrube für ihre Arbeit geschätzt wird: www.ikkompetenz.thueringen.de

Um einerseits die Leselust zu wecken, andererseits aber auch Hinweise zu geben, wo für den einen oder den anderen am ehesten die Schwerpunkte bei der Lektüre dieses Bandes liegen könnten, mag der folgende „Selbsttest“ einige Anhaltspunkte vermitteln. Er stellt einerseits Themen vor, die in den einzelnen Kapiteln dann intensiver diskutiert werden; andererseits möchte er aber auch Orientierungen hinsichtlich des eigenen Kenntnisstandes geben.

In den meisten Fällen existieren keine richtigen oder falschen Lösungen, und es gibt auch keine Punktzahlen. Aber jeder, der den Test mitmacht, wird bei den einzelnen Aufgaben eine mehr oder minder große Unsicherheit in der Beantwortung bemerken. Das Ausmaß der Sicherheit oder Unsicher-

heit, mit der man eine Aufgabe abschließt, kann dann als Entscheidungshilfe aufgefasst werden, ob man das entsprechende Kapitel getrost überspringt oder doch intensiver lesen sollte. Auf jeden Fall gilt: Viel Spaß und viel Erfolg!

Interkulturell kompetent? Ein Selbsttest

1. Welche (eventuell auch mehrere) der nachstehenden Definitionen des Begriffs „Kultur“ ist Ihrer Meinung nach zutreffend?

- ☐ Soziale Lebenswelt
- ☐ „besondere, verfeinerte Lebensweise“
- ☐ „Ackerbau“
- ☐ „jede Lebens(um)welt“
- ☐ „Nation“

2. Welche Aussage ist Ihrer Meinung nach plausibler:

- ☐ „Jedes Land hat eine Kultur“
- ☐ „Jedes Land ist eine Kultur“

3. Wie würden Sie „Interkulturalität“ definieren?

- ☐ „Vergleich zwischen zwei Kulturen“
- ☐ „Ereignis, das zwischen Angehörigen unterschiedlichen Kulturen stattfindet, wenn diese Kontakt miteinander haben“
- ☐ „Synthese zwischen zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen“
- ☐ „Ein ‚Drittes‘, das im Kontakt zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ausgangskulturen entsteht und mit keiner dieser Ausgangskulturen identisch ist.“
- ☐ „Interkulturell = international“

4. Wahrnehmung funktioniert....

- ☐ wie das Fotografieren: Realität wird aufgenommen und im Gehirn 1:1 abgebildet
- ☐ als Konstruktion von Realität
- ☐ indem wir neue Erfahrungen an bestehendes Wissen anzuknüpfen versuchen.
- ☐ objektiv

5. Die Besonderheiten einer Kultur erklären sich aus

- ☐ ihrer natürlichen Umgebung
- ☐ der Art und Weise, wie in dieser Kultur kommuniziert wird

- ☐ den wechselseitigen Einflüssen in Bezug auf andere Kulturen
- ☐ aktuellen politischen Machtverhältnissen
- ☐ angeborenen Eigenschaften der Kulturmitglieder

6. Schätzen Sie, wie weit die in der Tabelle aufgelisteten Städte von Frankfurt/M. entfernt sind (Flugkilometer). Was könnte diese Schätzung mit dem Thema „Fremdheit“ zu tun haben?

Zielort	Flugkilometer von Frankfurt/M.
Algier	
Athen	
Dubai	
Helsinki	
Istanbul	
Washington	
Kinshasa	
New Delhi	
Moskau	
Tokio	

7. Von Mitte der neunziger Jahre an wurde unter den Typenbezeichnungen VW Sharan, Ford Galaxy und Seat Alhambra über zehn Jahre lang ein nahezu identischer Minivan produziert und vertrieben. Obwohl sich die Fahrzeuge auch hinsichtlich des Preises kaum unterschieden, wurden vollkommen unterschiedliche Absatzzahlen erzielt. So wurde der Volkswagen Sharan in Deutschland zeitweise fast doppelt so oft verkauft wie die entsprechenden Ford Galaxy-Modelle und sogar um das Neunfache mehr als der Seat Alhambra. Können Sie dieses Ergebnis erklären? Welche Rolle könnten Fremdbildzuschreibungen hierbei spielen?

8. „Multikulturelle Gesellschaft“ heißt...

- ☐ ...dass Angehörige verschiedener Kulturen weitgehend konfliktfrei koexistieren können
- ☐ ...dass Angehörige unterschiedlicher Kulturen eine gemeinsame „Leitkultur“ befolgen
- ☐ ...dass man seine eigene Identität so weit wie möglich aufgibt und die Verhaltensweisen des Aufenthaltslandes komplett übernimmt
- ☐ dass man identitätsstiftende Freiräume der einzelnen Kulturen wahrt und respektiert und trotzdem ein interaktives Miteinander praktiziert.

9. Beim Management interkultureller Prozesse (internationale Unternehmenskooperationen, internationales Teambuilding) ist folgendes Leitprinzip zu empfehlen:

- ☐ Das wirtschaftlich stärkere Unternehmen sollte in jeder Hinsicht dominieren.
 - ☐ Man sollte sich um eine Synthese der jeweils besten Eigenschaften bemühen
-

- ☐ Man sollte Synergiebildungen fördern und möglichst viel Entfaltungsfreiraum bieten.
- ☐ Eine vollständige Verschmelzung der kulturellen Unterschiede ist anzustreben.
- ☐ Die kulturelle Differenz der Partner sollte bewusst gemacht werden.

10. Man weiß, dass Auslandsmitarbeiter deutscher Unternehmen intuitiv sehr unterschiedliche Strategien einsetzen, um Probleme des Auslandsaufenthaltes erfolgreich bewältigen zu können. Welche der nachstehenden Strategien haben Ihrer Meinung nach positive Wirkungen, welche sind eher negativ?

Strategie	Beispiel	positiv	negativ
Negativer Vergleich	„Im Vergleich zum Herkunftsland ist alles schlechter“		
Duldung/Akzeptanz	Unthematisiertes Sich-Abfinden mit Gegebenheiten, die man eigentlich nicht akzeptiert		
Identitätsbewahrung ohne Anpassungsbereitschaft	Man versucht den eigenen Standpunkt als vermeintlich grundsätzlich besseren durchzusetzen		
Konfrontation	Aggressives Verdeutlichen von entgegengesetzten Standpunkten		
Selbstentlastung	Für Missverständnisse und negative Entwicklungen wird die fremde Situation verantwortlich gemacht		
(Kultur-)Lernen	Beobachtungslernen; permanente interkulturelle Lernbereitschaft; Offenheit gegenüber Fremdem		
Organisationsmaßnahmen	Fähigkeit zur Regeleinführung, zum realistischen Selbst- und Zeitmanagement		
Beziehungsaufbau	Kontakte knüpfen und auf andere zugehen können		
Positiver Vergleich	Situationsaufwertungen vornehmen können; an fremden Erfahrungen das Positive sehen und schätzen lernen		
Problemumbewertung	Probleme nicht übergewichten, sich nicht davon mitreißen lassen und versuchen bewusst daraus zu lernen		

Wer gezielt nachsehen möchte, wie die jeweiligen Antwortmöglichkeiten in diesem Band diskutiert werden, kann in Bezug auf die einzelnen Testaufgaben folgenden Nachschlüssel verwenden: 1 ⇒ Kapitel 1.1.; 2 ⇒ Kapitel 1.1.2, 1.1.3; 3 ⇒ Kapitel 1.1.5; 4 ⇒ Kapitel 2.1, 2.2; 5 ⇒ Kapitel 2.3, 2.4; 6 ⇒ Kapitel 3.1; 7 ⇒ Kapitel 3.2; 8 ⇒ Kapitel 3.3; 9 ⇒ Kapitel 4.1; 10 ⇒ Kapitel 4.2, 4.3; 10 ⇒ Kapitel 5.1.

Wie gesagt, die Lösungen zu den einzelnen Fragen sind sehr vielschichtig und auch nicht immer in der (vielleicht gewünschten) Eindeutigkeit formulierbar. Aber mit Nicht-Eindeutigkeiten umgehen, sie „aushalten“ und sich selbst Offenheit und Flexibilität bewahren zu können, ist – wie wir sehen werden – bereits ein wichtiger Bestandteil interkultureller Kompetenz.

1.

Kultur – Kommunikation – Interkulturalität

Die meisten Aus- und Weiterbildungsangebote, die in den vergangenen Jahren zum interkulturellen Lernen entwickelt wurden, sind von der Grundidee geprägt, das Miteinander von Menschen verschiedener Nationalitäten zu fördern und zu erleichtern. Gleiches trifft auf die zahlreichen Initiativen zur Förderung der interkulturellen Zusammenarbeit zu sowie auf eine inzwischen unüberschaubare Anzahl einschlägiger Publikationen, Trainings- und Lehrmaterialien. Trotz der gut gemeinten Absichten werden nicht immer Ergebnisse erzielt, die das internationale Zusammenleben auch tatsächlich fördern: Vorurteile werden verstärkt anstatt abgebaut, Verkrampfungen im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen entstehen gerade dort, wo eigentlich ein natürliches, unkompliziertes Miteinander angestrebt wird, und Toleranz wird nicht immer in dem Maße realisiert, wie man es sich gerne wünschen würde.

Eine Ursache für den häufig unsicheren, teilweise auch kontraproduktiven Umgang mit Fremdem und Fremdheit dürfte darin liegen, dass die interkulturelle Thematik bildungspolitisch noch nicht in der Tragweite ernst genommen wird, die ihr in einer Zeit zunehmender Globalisierung eigentlich zustünde. „Interkulturelle Kompetenz“ kann in der Regel nur in eigener Initiative erworben werden; wobei eigentlich kaum jemand so recht weiß, was unter einem solchen Lernziel genau zu verstehen ist und wie es realisiert werden kann. Vielfach wird auf Erfahrungslernen gesetzt, wobei man

allerdings sehen muss, dass die Möglichkeiten hierzu aufgrund eines regional sehr geringen Ausländeranteils von teilweise unter 2% (Thüringen, Sachsen-Anhalt) gering sind. Andererseits wird aber gerade in diese Richtung immer wieder der Vorwurf mangelnder interkultureller Sensibilität und Kompetenz geäußert. Das spricht sich natürlich auch im Ausland herum, sodass gerade ostdeutsche Regionen von Ausländern eher mit Argwohn betrachtet und folglich gemieden werden: Ein Teufelskreis, der kaum anders auflösbar ist als dadurch, dass interkulturelles Lernen in Kernbereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung verankert wird – und zwar nicht auf diffuser Zufallsbasis, sondern als ein in sich stimmiges Lernkonzept.

Vor diesem Hintergrund wollen wir uns zunächst mit Begrifflichkeiten vertraut machen, die zur besseren Erfassbarkeit der Komplexität von „interkultureller Kompetenz“ beitragen. Sie sollen Inhalte und Methoden interkulturellen Lernens gezielt eingrenzen, abwägen und aufeinander abstimmen können.

1.1

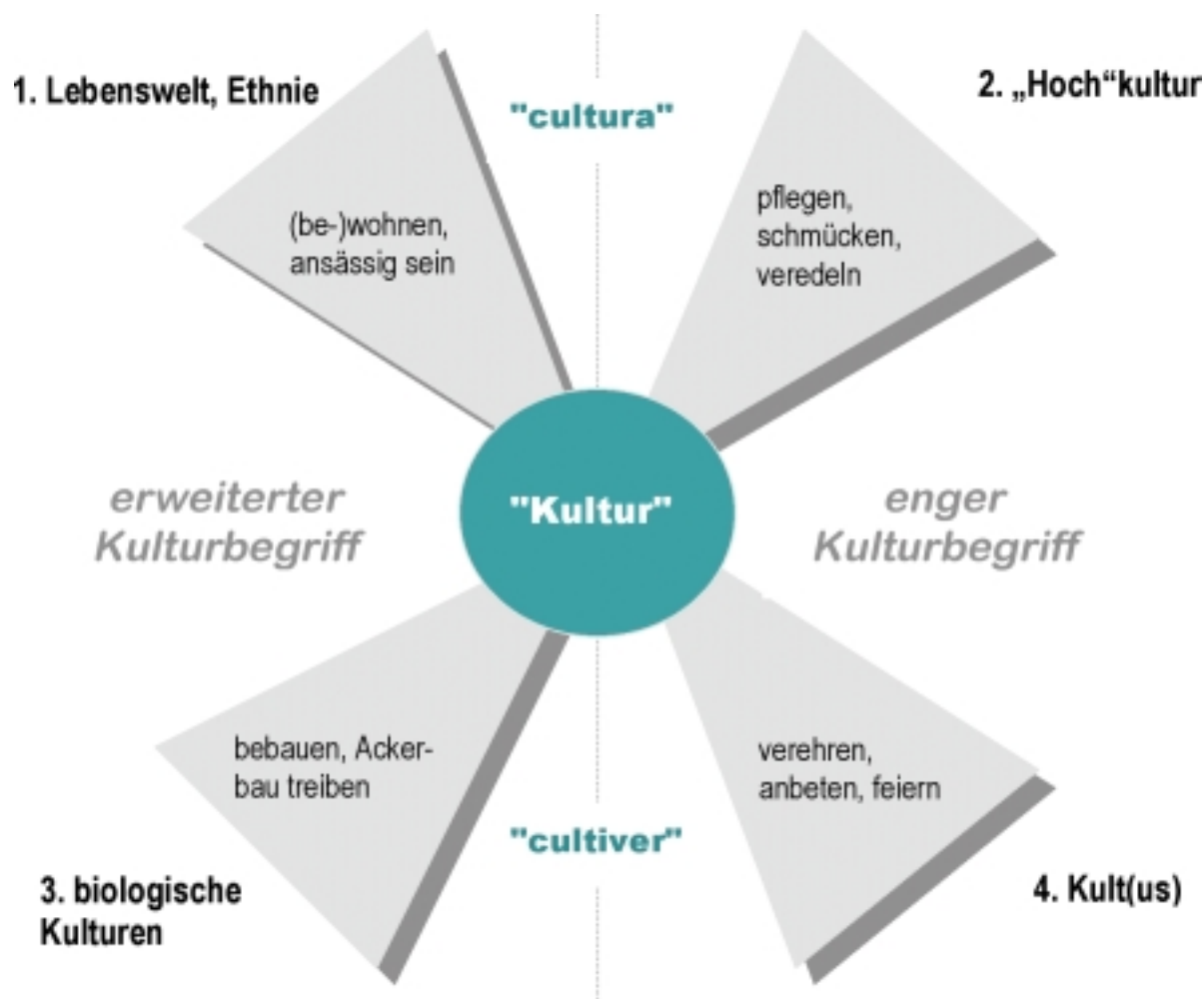
Enger und erweiterter Kulturbegriff

Definitionen des Kulturbegriffs sind so zahlreich und vielfältig, dass man schon aus diesem Grund Erwartungen an eine verbindliche und „richtige“ Bedeutungsregelung enttäuschen muss: „Den“ allgemein gültigen Kulturbegriff gibt es nicht.

Eine Ursache hierfür mag in dem etymologisch breiten Spektrum von „Kultur“ angelegt sein: Abgeleitet aus dem lateinischen Verb *colere* fanden über die Vermittlung des französischen *cultiver* Zusammensetzungen mit dem Wortstamm *kult* Eingang in das Deutsche, die hinsichtlich ihrer Bedeutungs-

kontexte in vier deutlich voneinander abgrenzbare Gruppen eingeteilt werden können. Es handelt sich hierbei um 1. (be-)wohnen, ansässig sein, 2. pflegen, schmücken,

ausbilden, wahren, veredeln, 3. bebauen, Ackerbau treiben und 4. verehren, anbeten, feiern¹.



Etymologie des Kulturbegriffs

Während die Bedeutungszuweisung in der Variante (4) verehren, anbeten, feiern relativ eindeutig in Wortverbindungen mit dem Grund- oder Bestimmungswort „kult“ realisiert ist (Kultusministerium, Starkult, Kultfilm, Kultfigur, kultig), werden die drei erstgenannten Bedeutungen im Deutschen undifferenziert mit dem Grund- oder Bestimmungswort „Kultur“ belegt. Dass jedoch

Nationalkultur, Kulturraum (1) mit Geisteskultur, Kulturbanause, „Kunst“, Kulturgut, Kulturtasche (2) oder mit Bakterienkultur, Kulturpflanze, Kulturflichter (3) in keinem unmittelbaren Sinnzusammenhang stehen, liegt auf der Hand.

Offenkundig sind indes Unterschiede in Bezug auf die Breite der jeweiligen Bedeutungsspektren: während der lebensweltliche

(1) und der im weiteren Sinne naturbezogene Kulturbegriff (3) jeweils auf sehr unterschiedliche und breit gefächerte Gegenstandsbereiche verweisen, verfügen die auf hochkulturelle (2) und kultbezogene Aspekte (4) verweisenden Kulturbegriffe auf eher enge Bedeutungsspektren wie Kultiviertheit, Kunst und Religion bzw. deren säkularisierte Kultformen.

Dementsprechend unterscheiden wir zwischen **engem und erweitertem Kulturbegriff**.

1.1.1

Es gibt keine „wahren“ Kulturen – oder: Von den Tücken eines engen Kulturbegriffs

Der **enge Kulturbegriff** geht zurück auf die vor allem von den Philosophen Immanuel Kant und später von Oswald Spengler vertretene Trennung von „Kultur“ und „Zivilisation“. Diese – im Übrigen außerhalb Deutschlands eher ungeläufige – Differenzierung wirkt noch heute in alltagssprachlichen Wendungen nach wie etwa: „Zivilisation ist, wenn man eine Gabel besitzt; Kultur, wenn man sie benutzt“.

Der Ausspruch dokumentiert sehr deutlich, weshalb „Kultur“ immer noch im Sinne Platons als Repräsentant des Schönen, Wahren und Guten verstanden und damit auf Kunst und Geisteskultur eingeengt wird. Platon hatte in seinem Höhlengleichnis (Politeia, 7. Buch) zwischen der Welt der raumzeitlichen **Wirklichkeit** und der Welt der Ideen, der **Wahrheit**, unterschieden. Während die überwiegende „Masse“ der Menschen einschließlich der – man würde heute sagen: „trivialen“ – Schriftsteller ihr Leben lang in den Niederungen der Höhle gefangen bleiben, besitzt der göttlich inspirierte (Dichter-) Philosoph

Philosoph kraft seiner Erinnerungsfähigkeit („anamnesis“) die Möglichkeit, die Höhle zu verlassen und der Idee des Wahren, Schönen und Guten ansichtig zu werden. Seine Aufgabe besteht darin, als Volksaufklärer tätig zu werden, indem er der Masse mitteilt, was er außerhalb der Höhle gesehen hat. Auf diese Weise versucht er, die „Nichtwissenden“ zu „kultivieren“.

Ein in diesem Sinne auf „Hochkultur“ zielender Kulturbegriff wirkt schon deshalb verengend, weil er sich logisch nur durch die Setzung seines Gegenteils, eben des „Nicht-Kultivierten“, der „Unkultur“ (der Masse), erhalten kann. Ein solcher Kulturbegriff ist in Bezug auf das Anliegen der interkulturellen Kommunikation in zweierlei Hinsicht fatal: Zum einen unterstellt er ein erhebliches Machtpotenzial der „Sehenden“ gegenüber den „Blinden“, weil erstere beliebig festlegen können, was „Kultur“ ist und was nicht. Zum anderen ist er unhistorisch und damit undynamisch, weil die philosophischen Ideen, denen er sich verschreibt, „ewig“ und unwandelbar sind. Vor diesem Hintergrund ist auch zu verstehen, weshalb „Klassiker“ bis heute weitgehend unhinterfragt Generationen literarischer Kanonbestimmungen und Schulcurricula bestimmen.

Wer im Sinne Platons eine solche Kraft des „Erinnerns“ besitzt, hat es natürlich leicht, angeblich Gutes von Schlechtem zu trennen. Diejenigen, die in dieser Form handeln setzen sich nicht nur in die Position, sondern auch ins Recht, über andere richten, ihnen „Kultur“ zu- oder absprechen zu können.

„Entwickelte“ Kulturen werden auf diese Weise gegen „naive“ Kulturen abgegrenzt und als Lehrmeister gegenüber den „Bedürftigen“ ausgewiesen.

Dass dogmatisches Denken erhebliche Machtpotenziale ausspielt, liegt auf der Hand. Und dass dies in der Geschichte

unzählige Male Anlass für Diffamierungen, Besetzungen und kriegsrische Konflikte war, ist eine Erfahrungstatsache, die schwer genug wiegt, um Vorsicht gegenüber der Verwendung eines solchen engen Kulturbegriffs walten zu lassen

1.1.2

Das Individuum in seiner Lebenswelt: Der erweiterte Kulturbegriff

Die ersten massiven politischen Vorbehalte gegen einen engen Kulturbegriff stammen aus den späten sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts – eine Zeit, in der das Elitedenken in Verruf geriet, in der die Akzeptanz von Massenmedien und „Massenkultur“ wuchs und die Freiheit zu individueller und sozialer Selbstentfaltung ein ganz entscheidendes Gewicht in der Werteskala erhielt.

Ralf Dahrendorf, seinerzeit in der BRD Parlamentarischer Staatssekretär im Auswärtigen Amt, plädierte dafür, von einem „engen Kulturbegriff der Madrigalchöre“ wegzukommen, „hin zu einem weiten Kulturbegriff, in dem beispielsweise die Umweltprobleme ebenso sehr einen sicheren Ort haben wie Literatur und Kunst, die nicht hinausgeworfen werden sollen, aber die eingebunden werden sollen in ein weiteres Verständnis der menschlichen Lebensverhältnisse“². In ähnlicher Weise sprach sich 1970 der damalige Außenminister und spätere Bundespräsident Walter Scheel für die Verwendung eines erweiterten Kulturbegriffs aus: „Kultur ist kein Privileg mehr für wenige, sondern ein Angebot an alle. Wir dürfen nicht in Ehrfurcht vor Dürer, Bach und Beethoven sitzen bleiben; wir müssen Interesse aufbringen für brennende Fragen der Gegenwart,

darunter Erwachsenenbildung, Bildungshilfe, Schulreformen, Umweltprobleme“³.

Auch wenn der enge („hochkulturelle“) Kulturbegriff heute noch verwendet wird, hat sich der „erweiterte“ Kulturbegriff inzwischen durchgesetzt. Dieser **lebensweltlich orientierte Kulturbegriff** ist es auch, mit dem wir notwendigerweise arbeiten, wenn wir uns mit interkulturellem Lernen beschäftigen. Er ist nicht auf das vermeintlich „Besondere“ eingeschränkt, sondern umfasst *alle* Lebensäußerungen. Hierzu zählen Religion, Ethik, Recht, Technik, Bildungssysteme, materielle und immaterielle Produkte ebenso wie beispielsweise die seinerzeit in der Äußerung Scheels erwähnten Umweltprobleme. Gerade dieser Hinweis macht sehr deutlich, dass die spätestens seit der griechischen Antike immer wieder diskutierte Entgegensetzung von „Natur“ und „Kultur“ nicht im Sinne eines Gegensatzes verstanden werden kann: Kultur, wenn man sie als Lebenswelt versteht, zeichnet sich dadurch aus, dass sie zwar geschaffen und durch eine gewisse Organisiertheit ausgezeichnet ist. Allerdings geschieht dies in Wechselwirkung mit der natürlichen Umwelt, so wie umgekehrt die natürliche Umwelt durch die „Kultur“ im Sinne der „geschaffenen“ Lebenswelt beeinflusst ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der erweiterte bzw. lebensweltlich definierte Kulturbegriff im Gegensatz zum engen Kulturbegriff weniger ausgrenzt als integriert, dass ihm keine zeitlos-statische, sondern eine historisch-dynamische Bedeutung eigen ist, und dass er sich Wertungen zu entziehen versucht. Damit beinhaltet der Kulturbegriff wesentliche Voraussetzungen, die erbracht sein müssen, um Prozesse kulturübergreifenden Handelns ohne Wertungsbedürfnis beginnen und mitgestalten zu können.

Bezogen auf die drei anderen genannten Bedeutungen von „Kultur“ ist der lebensweltliche Kulturbegriff übergreifend zu denken: Er schließt Wechselwirkungen mit der natürlichen Umwelt (biologischer Kulturbegriff, <3>) ebenso ein wie den Kulturbereich als Sinngebungsinstanz <4> und den Bereich des „Kultur“schaffens im engen Sinn <2>. Aus der Perspektive des lebensweltlichen Kulturbegriffs gilt dementsprechend: Eine **Gesellschaft hat keine Kultur, sondern ist Kultur**. Als Kultur hat sie wiederum eine Kunstszene: In diesem Sinne wäre es zur Vermeidung begrifflicher Mehrdeutigkeit hilfreich auch von „Kunst“ (und nicht von „Kultur“) zu sprechen, wenn man Kunst meint.

1.1.3

Kulturen sind keine Container: Geschlossene und offene Varianten des erweiterten Kulturbegriffs

Aber auch der erweiterte Begriff von ‚Kultur als Lebenswelt‘ birgt erhebliches Konfliktpotenzial. Und zwar dort, wo der Versuch unternommen wird, Lebenswelten räumlich zu bestimmen. Dies hat zur Folge, dass Kulturen nicht nur auf ein bestimmtes Territorium eingegrenzt, sondern auch voneinander abgegrenzt werden.

Dies ist problematisch, weil dank jahrtausendelanger Migrationsbewegungen und Kommunikationsprozesse kaum eine Lebenswelt als isolierte und von Außeneinwirkungen unbeeinflusste Kultur denkbar ist. Jede Kultur stellt ein Produkt interkultureller Prozesse dar. Dieses Problem wird in Kauf genommen, um so etwas wie „Cultural Studies“, „Kulturkunde“ etc. überhaupt durchführen oder um spezifische Merkmale bestimmter

Ethnien und Gruppen beschreiben und erklären zu können.

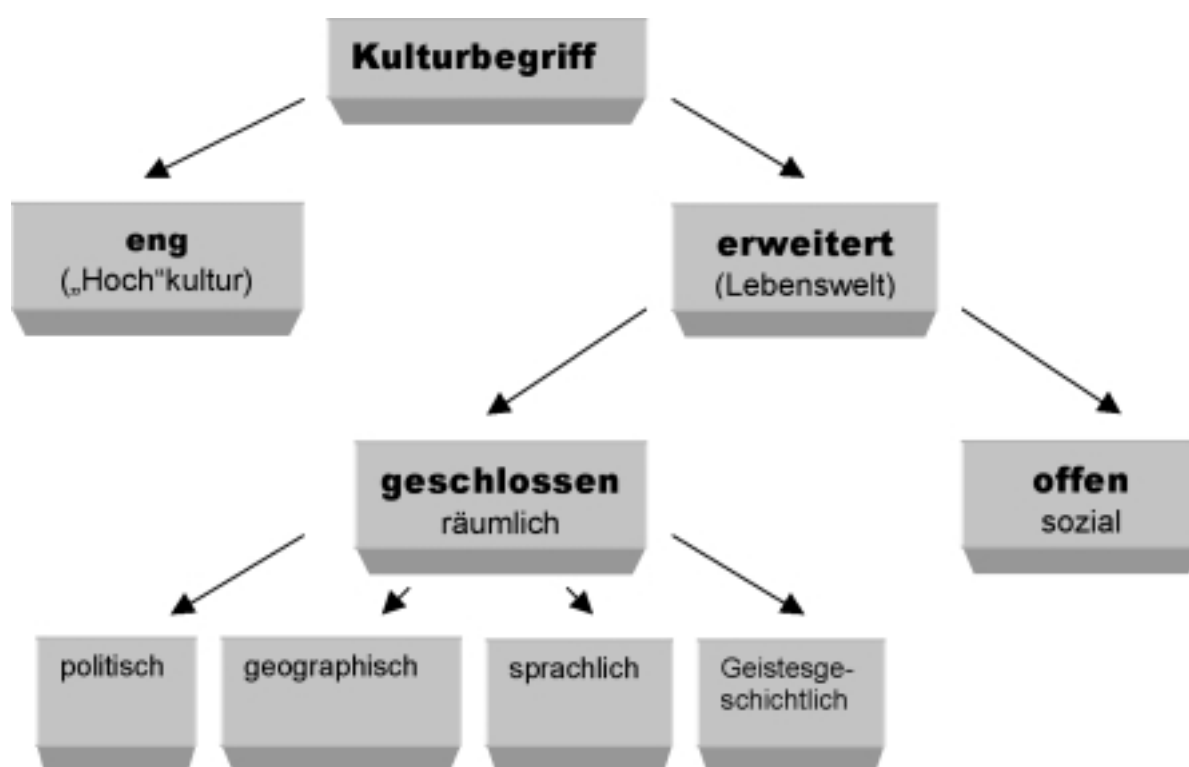
Spätestens seit Mitte der neunziger Jahre nahmen die Argumentationen zu, die ein solches „Containerdenken“ ablehnen. Im Zentrum der Kritik steht dabei insbesondere der unter den Varianten des erweiterten Kulturbegriffs immer noch dominierende nationalstaatliche Kulturbegriff. Zu einer Zeit, in der sich der klassische Nationalstaat in weiten Teilen der industrialisierten Welt als Auslaufmodell erweist, ist auch ein nationalstaatlich orientierter Kulturbegriff überflüssig. Für den Soziologen Ulrich Beck signalisiert der Globalisierungsprozess die Endphase der bisherigen „Ersten Moderne“ und gleichzeitig den Beginn eines neuen Denkens, das der „Zweiten Moderne“:

*„Globalisierung stellt eine Grundprämisse der Ersten Moderne in Frage, nämlich die Denkfigur, die A.D. Smith ‘methodologischen Naturalismus’ nennt: Die Konturen der Gesellschaft werden als weitgehend deckungsgleich mit den Konturen des Nationalstaats gedacht. Mit Globalisierung in all ihren Dimensionen entsteht demgegenüber nicht nur eine neue Vielfalt von Verbindungen und Querverbindungen zwischen Staaten und Gesellschaften. Viel weiter gehender bricht das Gefüge der Grundannahmen zusammen, in denen bisher Gesellschaften und Staaten als territoriale, gegeneinander abgegrenzte Einheiten vorgestellt, organisiert und gelebt wurden. Globalität heißt: Die Einheit von Nationalstaat und Nationalgesellschaft zerbricht; es bilden sich neuartige Macht- und Konkurrenzverhältnisse, Konflikte und Überschneidungen zwischen nationalstaatlichen Einheiten und Akteuren einerseits, transnationalen Akteuren, Identitäten, sozialen Räumen, Lagen und Prozessen andererseits“.*⁴

Im Rahmen des aktuellen Globalisierungsgeschehens hätten sich, wie in diesem Kontext gerne argumentiert wird, quer durch nationalstaatliche Grenzen hindurch vor al-

lem ökonomisch, informationstechnologisch und politisch initiierte Vernetzungen etabliert, die über die Schaffung von hybriden oder „transnationalen“ Handlungs- und Identifikationskontexten sehr schnell zu einem Bruchigwerden der etablierten Institutionen des Nationalstaates führen würden. Welche Konsequenzen dies für die Verwendung des Kulturbegriffs im Bereich des inter-

kulturellen Lernens hat, wird uns zu einem späteren Zeitpunkt noch eingehender beschäftigen. Offenkundig scheint jedoch die Notwendigkeit vorzuliegen, den erweiterten Kulturbegriff unter zwei sehr unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und hier wiederum zwischen einem **geschlossenen** und einem **offenen Kulturbegriff** zu differenzieren:



1.1.3.1

Der „geschlossene“ bzw. räumlich fixierte Kulturbegriff

Die (mehr oder minder) geschlossenen Varianten des erweiterten Kulturbegriffs stehen in engem Zusammenhang mit den Interessen und den damit verbundenen Sichtwei-

sen derer, die sie – in zumeist pragmatischer Absicht – verwenden. Gemeinsam ist ihnen die räumliche Fixierung und Eingrenzung von Kultur:

Sichtweise	räumliche Eingrenzung von „Kultur“ auf:	resultierendes Kulturverständnis
politisch	Nation („Spanien“)	„Kultur“ wird eher synchronisch als diachronisch verstanden und erklärt. Kulturen werden mit Nationalstaaten identifiziert, was bedeutet, dass sie per Dekret entstehen und vergehen können (Beispiel DDR).
geographisch	Länderregion („Europa“)	Formale Bestimmung, die stark perspektivenabhängig ist (Deutschland zählt z.B. aus französischer Sicht zu Zentral-, aus deutscher hingegen zu Westeuropa; vgl. auch die Diskussion um die Zugehörigkeit der Türkei zu Europa).
sprachlich	Sprachgemeinschaft („frankophon“)	Der gemeinsame Nenner „Sprache“ birgt die Gefahr von Übergeneralisierung. Er wird historisch aktuelleren eigenständigen Gruppenentwicklungen z.B. in Kolonien nicht gerecht.
i.w.S. geistes- geschichtlich	ideen- und religionsge- schichtlich kompatible Gemeinschaften mit lokalem Bezug („romanisch“)	Undifferenziertes Kulturverständnis („die islamische Welt“), endiert aufgrund der Ignoranz aktueller eigenständiger Gruppenentwicklungen zur Übergeneralisierung.

Pragmatisch und aus diesem Grunde immer noch *verbreitet* sind die genannten geschlossenen Varianten des erweiterten Kulturbegriffs vor allem aufgrund der Orientierungsfunktion, die sie vermitteln. Das mag in vielen Anwendungskontexten (Auslandsvorbereitung, Marketing etc.) legitim sein, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich letztlich um einen fragwürdigen Behelf handelt, da die faktischen Überlappungen und Vernetzungen von Kulturen ebenso wie ihre Veränderungsdynamiken im Grunde genommen jedwede Eingrenzung ausschließen: Kulturen sind keine Container, sie sind weder homogen noch mit dem Zirkel voneinander abgrenzbar, sondern – als Zeichen ihrer Vernetzung – an den Rändern mehr oder minder stark „ausgefranst“ zu denken. Es handelt sich um offene Vernetzungen historisch vermittelter Reziprozitätsverhältnisse.

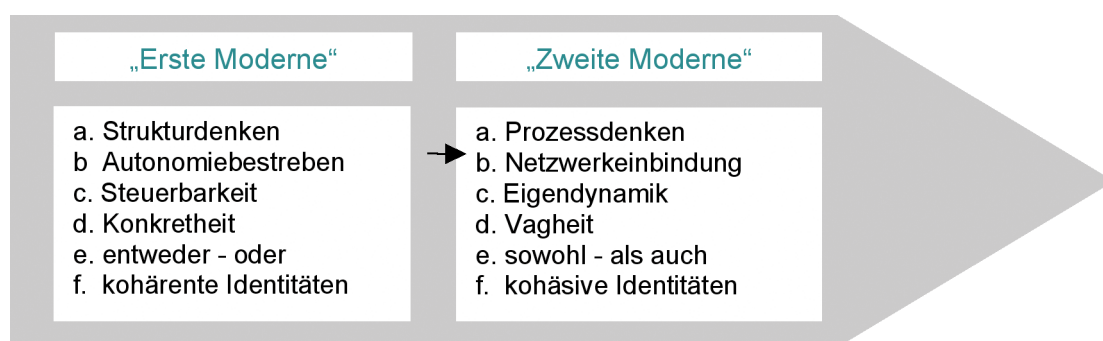
1.1.3.2

Der „offene“ bzw. sozial fixierte Kulturbegriff

Dass immer wieder auf die geschlossenen Varianten des erweiterten Kulturbegriffs zurückgegriffen wird, stellt zur Zeit einen der größten Widersprüche von Konzeptionen zum interkulturellen Lernen dar. Ein Grund hierfür mag in der einfacheren Handhabbarkeit homogen-abgegrenzter Kulturbegriffe liegen, wobei es natürlich sehr fragwürdig ist, wenn ein Instrument verwendet wird, welches eigentlich nicht das passende ist. Dies ist nicht unbedingt auf Unwissen zurückzuführen, sondern zeigt eine deutliche Ratlosigkeit und Unsicherheit. Ulrich Beck greift in seiner Diagnose unserer Gegenwart diese Probleme auf. Er sieht die Industriestaaten in einem „Dazwischen“, das sich zwischen dem **Nicht-Mehr der „Ersten Mo-**

derne“ und dem **Noch-Nicht der „Zweiten Moderne“** bewegt. Die „Erste Moderne“, an deren Ende sich die großen westlichen Industriestaaten laut Beck befinden, ist charakterisiert durch den Glauben an Strukturen und deren Steuerbarkeit, durch Homogenitätswänge einerseits und Polarisierungen

andererseits. Dagegen zeichne sich die aufkommende, durch Globalisierungskontexte geprägte „Zweite Moderne“ durch Prozess- und Netzwerkdenken, durch hohe Veränderungsdynamik sowie die Notwendigkeit zur Akzeptanz von Gegensätzen aus.⁵



Das Verhängnisvolle dieser Zwischensituation besteht darin, dass Industrie und Politik heute einerseits mit der Architektur der Zweiten Moderne befasst sind, dies aber mit Instrumenten der Ersten Moderne bewerkstelligen müssen, weil kulturelle und gesellschaftliche Denkweisen noch von der Ersten Moderne geprägt sind.

Vor diesem Hintergrund ist auch die beschriebene Unsicherheit im Umgang mit dem erweiterten Kulturbegriff zu verstehen, wobei die geschlossene Variante auf die „Erste“, die offene Variante auf die „Zweite Moderne“ verweist.

Dementsprechend werden mit dem Zerbrechen der Einheit von Nationalstaat und Nationalgesellschaft sowie der Verbreitung pluralistischer Weltansichten einerseits automatisch auch alle anderen Denkweisen in Frage gestellt, die – geprägt durch diese Einheitsvorstellungen und -zwänge – über Jahrhunderte hinweg Einfluss auf individuelle und soziale Selbstverständigungsprozesse genommen haben.

Dass dieser Wandlungsprozess andererseits eben nicht mit einer Zäsur bei einer „Stunde Null“ einsetzt, begründet sich mit dem seit Jahrhunderten tradierten und in gegenwärtigen Bildungsprozessen immer noch verankerten Bestreben nach klaren Kategorisierungen, nach eindeutiger, wenn nicht gar „absoluter“ Erkenntnis. Was es heute so schwierig macht, interdisziplinär zu arbeiten, nationalstaatliche und ethnische Grenzen im Alltagshandeln zu verflüssigen oder sich an Prozessen statt an Strukturen zu orientieren, ist im Wesentlichen das hartnäckige Fortbestehen dieser zu Abgrenzung neigenden Denktradition. Sie lässt sich anhand eines Bildes darstellen, das der Philosoph Gottfried Herder 1774 in seiner Schrift „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit“ verwendet hat. Er bezeichnet dort unter anderem Kulturen und Nationalstaaten als „Kugeln“, die den „Mittelpunkt der Glückseligkeit *in sich*“ tragen.⁶ Kugeln haben bekanntlich einen konstanten

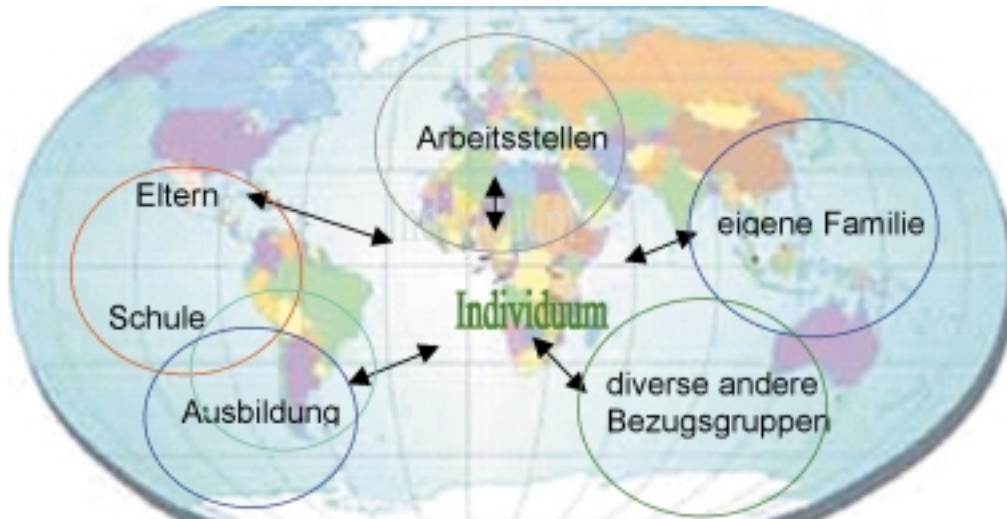
Schwerpunkt, sind klar abgegrenzt, vermessen mit der Bestimmung des „Eigenen“ immer auch das Terrain des Anderen, „Fremden“ und sind hinsichtlich Größe und Inhalt mathematisch exakt erfassbar.

Heute verlaufen die Globalisierungsvorgänge aus allen Richtungen quer durch die Kugeln hindurch und lassen sie zu Netzwerkbestandteilen auseinanderfallen, die mit „geschlossenen“ Kategorien der Ersten Moderne nicht mehr erfassbar sind.

Wie ist ein in diesem Sinne **„offener“ Kulturbegriff** konkret zu denken? Kulturen definieren sich vor diesem Hintergrund als soziale Lebenswelten wechselnder Größe und Zusammensetzung. Genauso, wie individuelles Selbstverständnis in der Zeit der Ersten Moderne in erheblichem Maße durch eine bestimmte nationale Zugehörigkeit bestimmt war, so trifft dies im Globalisierungskontext gerade deshalb we-

niger zu, weil lebensweltliche Relevanzbezüge häufig auch außerhalb des Nationalstaates liegen. Bedingt durch Mobilität und Kommunikationstechnologie, aber auch durch das Aufbrechen politischer „Container“ an der Wende zu den Neunzigerjahren realisiert sich das einzelne Subjekt als zugleich vielseitige und räumliche Identität ohne konkrete geographische Grenzen.

Lebensgeschichten werden dementsprechend auch nicht mehr von einem Ort oder einem „Land“ aus gedacht, sondern vom Lebensprozess selbst. So wie sich individuelle Identität bei räumlicher Ungebundenheit aus mehr oder minder rasch wechselnden Gruppenzugehörigkeiten heraus konstruiert, so ist auch die Frage nach der lebensweltlichen oder kulturellen Zuordnung des Individuums in erster Linie pluralistisch und prozessual zu beantworten:



Identitäten – sowohl auf der Mikroebene von Individuen als auch in Makrobereichen von „Kollektiven“ wie virtuellen Teams, internationalen strategischen Allianzen oder transnationalen Unternehmen – sind nicht mehr „autonom“ und **kohärent**, sondern **kohäsiv** zu denken. „Kohäsion“ ist hierbei

durchaus in naturwissenschaftlichem Sinn gemeint: Wie Wassermoleküle aufgrund von Kohäsionskräften eine Oberflächenspannung erzeugen, aus der sie sich aber zu jeder Zeit „unbeschädigt“ auch wieder lösen und anderweitig „andocken“ können, so gilt dies auch für lebensweltliche Identitäten.

titätsbildungsprozesse der Zweiten Moderne. Begriffe wie „Joint Venture“, „multiple Identität“ oder auch „Lebensabschnittspartner“ sind in diesem Zusammenhang zu verstehen. Verdeutlichen lässt sich dies u.a. am Beispiel des Wandels der Einbindung von Individuen in die Arbeitswelt: Weniger die lebenslange Beschäftigung bei *einem* Arbeitgeber oder die Tätigkeit in *einem* bestimmten Beruf wird künftig das dominierende Arbeitsmarktmodell darstellen, sondern die gleichzeitig-multiple Orientierung einer „Ich-AG“ an verschiedenen Auftraggebern.

Indizien hierfür sind gegenwärtig die Rückbildung der staatlichen Steuerungskapazität in Bezug auf Sozialleistungen, die vorgesehenen Änderungen des Kündigungsschutzes, Mitgliederschwund in den Gewerkschaften, das Outsourcing vor allem der größeren Unternehmen oder die größere Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen bei den Neuregelungen zur Altersvorsorge. Ein anderes Beispiel sind Unternehmenskulturen, die immer weniger nationale Bindungen aufweisen. – Ganz abgesehen davon, dass ein Markenzeichen wie „Made in Germany“ längst abgelöst ist von „Made by Volkswagen“ oder inzwischen sogar von „Made for Volkswagen“. Obwohl der im Globalisierungskontext kreierte Begriff der Transkulturalität im Grunde die Existenz von Kulturen generell in Frage stellt, wird kaum jemand leugnen, dass selbst geozentrisch oder multikulturell besetzte virtuelle Unternehmen eine eigene „Kultur“ ausbilden – einfach dadurch, dass in der Interaktion ihrer Mitglieder bestimmte Konventionen und Routinen entwickelt werden, die ein Gemeinschaftsgefühl erzeugen.

So einleuchtend die beschriebene Öffnung des Kulturbegriffs in Globalisierungszusammenhängen auch sein mag: man sollte – im Gegensatz zu Beck – bezüglich einer vorschnellen oder gar euphorischen

Verabschiedung von Varianten des geschlossenen Kulturbegriffs sehr zurückhaltend sein. Einwenden kann man gegen eine solche „verabschiedende“ Sichtweise, dass sie sich zu einseitig an den Vorreitern der ökonomischen Globalisierung orientiert, ohne zu berücksichtigen, dass sich vielerorts Nationalstaatlichkeit im Sinne der „Ersten Moderne“ gerade erst etabliert oder neu formuliert (z.B. Kosovo, Afghanistan, Irak, Südwesafrika), bzw. dass nur ein geringer Teil der Weltbevölkerung in Globalisierungsprozesse eingebunden ist.

In diesem Sinne sind Definitionen des Kulturbegriffs immer abhängig von dem historischen und sozialen Kontext, in dem sie verwendet werden. Weil es dementsprechend keine „richtigen“ oder „falschen“, sondern nur mehr oder minder angemessene Kulturbegriffe gibt, ist es gerade in interkulturellen Zusammenhängen unverzichtbar, deutlich zu machen, welchen Kulturbegriff man verwendet.

In jedem Fall sollte man sich davor hüten, in missionarischer Weise die Verwendung von – aus eigener Sicht vielleicht obsoleten – Kulturbegriffen zu verunglimpfen. Was z.B. aus der Globalisierungsperspektive unangemessen erscheint, kann in anderen Zusammenhängen durchaus angemessen sein.

1.1.4

Exkurs für alle, die kulturelles Wissen vermitteln möchten: „Erklären“ heißt mehr als nur „Beschreiben“

Bei dem Versuch einer genauen inhaltlichen Bestimmung von Kulturen würde selbst die umfangreichste Enzyklopädie scheitern müssen: Gerade weil sie nur auf der Grundlage

des Miteinander-Handelns einer Vielzahl von Individuen existieren, lassen sich Kulturen in ihrer Gesamtheit nicht beschreiben; jeder diesbezügliche Versuch kann nur eine Annäherung an das Verstehen einer Kultur darstellen.

Einen Zugang zur Beschreibung von Kulturen erhalten wir am einfachsten über materielle Dinge: Wie Papyrusrollen, Krüge, Statuen oder auch Höhlenmalereien überhaupt erst auf den Lebensvollzug vergangener Kulturepochen schließen lassen, so sind es auch heute „Artefakte“, wie die Architektur von Bürohäusern, Bekleidungsstile oder unterschiedliche Maschinentypen, die eine Wahrnehmung dessen ermöglichen, was für einen lebensweltlichen Zusammenhang prägend ist. So genannte „alltagskulturelle“ Artefakte spielen für das spezifische Funktionieren einer Lebenswelt im Übrigen eine wesentlich größere Rolle als etwa die Kunstprodukte einzelner „Genies“, die zwar museale Verehrung erfahren, aber für das Alltagshandeln der Kulturmitglieder zumindest unmittelbar nur eine untergeordnete Bedeutung haben: Das was jemanden jeden Tag umgibt, womit man jeden Tag befasst ist, schleift sich als Verhaltenstypik ein – nicht das Besondere und immer auch distanziert zu Betrachtende. So ist beispielsweise eine Beschreibung Deutschlands am Ausgang des 18. Jahrhunderts als „das Deutschland Goethes und Schillers“ ebenso fragwürdig wie die Allgemeingültigkeit der Epochenbezeichnung „Klassik“: Die Druckauflagen der Werke Goethes und Schillers beispielsweise erreichten seinerzeit nur einen kleinen Bruchteil dessen, was zur gleichen Zeit das heute kaum noch bekannte „Noth- und Hilfsbüchlein“ eines vollständig in Vergessenheit geratenen „Trivial“autors Becker eingespielt hat. Beckers Einfluss auf das zeitgenössische lebensweltliche Denken und Handeln dürfte dementsprechend auch erheblich grö-

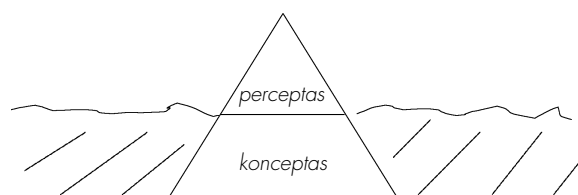
ßer gewesen sein als derjenige der beiden „Dichturfürsten“.

Aber auch eine noch so große Sammlung von Artefakten in einem denkbar größten Museum würde nicht ausreichen, um etwa vergangene Lebenswelten beschreiben zu können. Gleiches gilt für die Beschreibung gegenwärtiger Kulturen. Man muss sich darüber im klaren sein, dass man auf einer solchen Wahrnehmungsebene (*perceptas*) immer nur eine Auswahl erfasst. Es liegt nahe, dass derartige Dokumentationen wesentlich von der Perspektive und dem Lebensweltkontext des Beschreibenden abhängig sind.

Artefakte oder letztlich alle wahrnehmbaren Dinge können aber auch verstanden werden als „Zeichen“ für ein bestimmtes Konzept, das ihnen zugrunde liegt. So ist beispielsweise eine Batterie Zeichen für die prinzipielle Möglichkeit der Stromversorgung, ein Kruzifix Zeichen für eine bestimmte Weltanschauung und ein Denkmal Zeichen für die Hochschätzung einer bestimmten Person. Im Gegensatz zur *perceptas* als der Ebene des Wahrnehmbaren sprechen wir hier von *konzeptas*, von immateriellen Bedeutungen, Gedanken, Gefühlen, Werten etc., die über das Wahrnehmbare allererst vermittelt werden.

Das Verhältnis zwischen kultureller *perceptas* und kultureller *konzeptas* ist vorstellbar als das von Oberflächen- und Tiefenstruktur: ersteres ermöglicht die *Beschreibung*, letzteres die *Erklärung* kultureller Spezifika.

Vielfach wird in diesem Zusammenhang das Bild eines Eisbergs verwendet, von dem nur die Spitze wahrnehmbar ist. Das Wahrnehmbare selbst (*perceptas*) ist wiederum „Zeichen“ für zugrunde liegende (aber als solche nicht sichtbare) Denk- und Handlungskonzepte (*konzeptas*).



Hinter identischen Zeichen können sich – kulturspezifisch – durchaus sehr unterschiedliche Konzepte verbergen. Beispielsweise verweist die Bezeichnung oder das „Zeichen“ *Team* im japanischen Verständnis auf eine Gruppengesamtheit, während im deutschen Verständnis eher eine Gruppe im Sinne der Summe einzelner Individuen gemeint ist. Spätestens dann, wenn es um die Zuschreibung von Verantwortlichkeit z.B. bei Produktionspannen geht, offenbart sich die Tragweite der unterschiedlichen Konzepte: im Deutschen sind individuelle Schuldzuschreibungen möglich, während im japanischen Verständnis eher das Team als Gesamtes haften würde.

Erst unter Einbeziehung derartiger konzeptioneller Hintergründe wird eine Kultur erklär- und verstehbar. So wie auf der Ebene der *perceptas* das *Was* einer Kultur beschrieben wird, so ermöglicht die *konceptas*-Ebene in einem zweiten Schritt Erklärungen des *Warum* bestimmter Eigenarten und Funktionszusammenhänge einer Kultur. Damit kommen letztlich auch immer historische Perspektiven ins Spiel, die ihrerseits Verknüpfungsmöglichkeiten bieten und in einem dritten Schritt Kulturen als offene Netzwerke von – sowohl in der Gegenwart als auch in der Vergangenheit – unendlich vielen untereinander verbundenen Handlungen verstehen lassen.

Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Katholische Kirchen sind – so Beobachtungen auf der *perceptas*-Ebene – prunkvoller ausgestattet als protestantische und laden nicht zuletzt auch deshalb eher zur Andacht ein, weil sie in der Regel ganzjährig und nicht nur zu Kirchzeiten geöffnet sind. Auf der *konceptas*-Ebene ließe sich dies im Rückgriff auf die unterschiedlichen Interpretationen des Sündenfalls erklären: Während die Einheit zwischen Gott und Mensch aus protestantischer Sicht unwiederbringlich zerstört ist, ist sie der katholischen Lehre zufolge nur gestört und auf dem Weg von Buße etc. wieder herstellbar. Gerade weil die Bußleistung in der Kirche stattfindet, erhält diese auch eine andere und vielfältigere Funktion als protestantische Gotteshäuser, was sich u. a. in der einladenderen Gestaltung und Ausschmückung äußert.

Der weitere Schritt zum Netzwerkdenken würde jetzt z.B. darin bestehen, Zusammenhänge zwischen dem Gesagten und der erheblich stärkeren Ausprägung des Individualismus in protestantischen und der eher auf Gemeinschaftlichkeit hin orientierten Situation in katholisch geprägten Lebenswelten herzustellen. Von dort aus könnten dann z. B. Beziehungen zwischen Protestantismus und „freier“ Marktwirtschaft bzw. Katholizismus und „sozialer“ Marktwirtschaft aufgezeigt und erklärt werden.

Zusammengefasst: Ein Verständnis von Kulturen lässt sich nicht mit Auflistungen von Oberflächenphänomenen wie beispielsweise den berüchtigten „Do’s und Taboos“ oder „Verhaltenskniggen“ erzielen, sondern erst im Dreischritt von Beschreibung (*Was?*), Erklärung (*Warum?*) und Kontextualisierung (*Welche Zusammenhänge?*).

1.2 „Multikulturelle“ oder „interkulturelle“ Kompetenz?

Wer beruflich oder privat mit der Betreuung gesellschaftlicher Internationalisierungsprozesse befasst ist, steht häufig im Ruf, „Multikulti“ oder „Interkulturalist“ zu sein. Dennoch ist es unwahrscheinlich, dass die zugrunde liegenden Begriffe „Multikulturalität“ und „Interkulturalität“ identisch sind. Schließlich sprechen wir mit großer Selbstverständlichkeit von „interkultureller Kompetenz“, während der Begriff „multikulturelle Kompetenz“ zumindest ungewöhnlich und sperrig klingt. Entsprechend der lateinischen Bedeutung von *multus*: „viel, zahlreich“, bezeichnet „multikulturell“ lediglich den Tatbestand, dass eine Lebenswelt dadurch charakterisiert ist, dass sie sich aus Angehörigen mehrerer Kulturen zusammensetzt. Es handelt sich folglich um eine soziale Organisationsstruktur. Genau auf diese Beziehungen verweist jedoch das lat. *inter*: „zwischen“ in dem Wort „Interkulturalität“: Gemeint ist hier nicht eine soziale Struktur, sondern ein Prozess, der sich im Wesentlichen auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen untereinander bezieht.

„Interkulturell“ ist etwas, das sich zwischen unterschiedlichen Lebenswelten ereignet oder abspielt. Eine „Interkultur“ ist dann die Bezeichnung dieses Sich-Ereignens. Was bedeutet das jedoch konkret, und wo finden wir „Interkulturen“?

Offenkundig ist zunächst, dass eine solche Interkultur nicht abstrakt z. B. zwischen „den“ Deutschen und „den“ Polen, sondern immer nur vermittelt über konkrete Individuen geschehen kann. Interkulturen entstehen folglich dann, wenn Mitglieder unter-

schiedlicher Lebenswelten A und B miteinander interagieren, gemeinschaftlich handeln.

Umgekehrt existieren Interkulturen auch nur in Abhängigkeit von den daran Beteiligten. Aus diesem Grund „ereignen“ sie sich. Interkulturen werden permanent neu erzeugt, und zwar im Sinne eines „Dritten“, einer Zwischen-Welt C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspricht. Weil es sich um ein Handlungsfeld, um einen Prozess handelt, ist eine Interkultur also gerade nicht statisch als Synthese von A und B im Sinne eines 50:50 oder anderswie gewichteten Verhältnisses zu denken. Vielmehr kann in dieser Begegnung im Sinne eines klassischen Lerneffekts eine vollständig neue Qualität, eine Synergie, entstehen, die für sich weder A noch B erzielt hätten.

Auf individueller Ebene lässt sich dies am Beispiel der Unvorhersagbarkeit von Handlungsausgängen demonstrieren: Wenn sich zwei Personen begrüßen, die in ihren Lebenswelten das Ritual des Händeschüttelns auf der einen Seite überwiegend (A), im anderen Fall aber überhaupt nicht praktizieren (B), lässt sich nicht vorhersagen, wie sich die Begegnung tatsächlich vollziehen bzw. wie sich die Interkultur (C) in diesem bestimmten Moment gestalten wird. Welche Form der Begrüßung gewählt wird (Händeschütteln, kein Händeschütteln, Zwischenlösungen oder vollkommen andere Begrüßungsformen) hängt davon ab, welche Möglichkeit die beiden Partner in der konkreten Situation spontan (und keineswegs immer reflektiert) aushandeln. Dieser Aushandlungsprozess ist wiederum durch eine Reihe von Kontextvariablen wie Altersunterschied, Bekanntheitsgrad, Hierarchiegefälle etc. bestimmt. Er spielt sich in Bruchteilen von Sekunden ab.

Nicht anders funktioniert auf organisationaler Ebene die Herausbildung neuer Unter-

nehmenskulturen etwa im Rahmen internationaler Akquisitionen oder Fusionen: schlecht beraten wäre, wer von vornherein festlegen wollte, wo genau die neue Unternehmenskultur qua Interkultur „liegen“ soll.

1.3 Ohne Kommunikation gäbe es keine (Inter-)Kulturen

Wenn wir überlegen, was notwendig ist, damit Prozesse kulturellen Wandels und interkulturellen Handelns überhaupt stattfinden können, in welcher Weise sie sich „ereignen“ bzw. wie Werte, Regeln und Normen Verbindlichkeit erlangen können, werden wir unweigerlich feststellen müssen: Ohne Kommunikation gibt es keine (Inter-)Kulturen. Wie eng Kultur und Kommunikation miteinander verknüpft sind, verdeutlicht ein Beispiel aus der Lebenswelt der Mescalero-Apachen:

Wenn unsere Sprache verloren geht, verlieren wir alles

Sidney Baca ist Apache, in seinen Adern mischt sich das Blut der früher als äußerst gefährlich geltenden Mescalero-Apachen und der Chiricahua-Apachen. Seit er denken kann, lebt er in der Mescalero Apache Reservation, die sich auf einer Fläche von der Größe des Saarlands im Zentrum des amerikanischen Bundesstaates Neu-Mexiko erstreckt. Und fast ebenso lange ist er Mediziner. <....>

Nicht nur das Behandeln von Patienten gehört zu den Aufgaben eines Mediziners. Er ist auch eine Respektperson, zugleich ein Weiser, ein Konservativer und ein Hüter der indianischen Kultur. Deswegen hat Baca im vergangenen Jahr gemeinsam mit den anderen Mediziner im Reservat einen Vorstoß unternommen, um seinen Stamm vor dem Untergang zu bewahren. Das hört sich

dramatisch an und ist es auch. Die Initiative bestand darin, die Einführung des zweisprachigen Unterrichts an der Grundschule von Mescalero durchzusetzen, nachdem die Männer festgestellt hatten, daß immer weniger Kinder die Sprache ihrer Vorfahren verstanden: Nun unterrichten die einheimischen Lehrer nicht mehr nur in englischer Sprache, sondern auch in ihrer eigenen – jener der Mescalero-Apachen. Baca meint, daß außerdem ein Fernsehprogramm in der Sprache der Mescalero ausgestrahlt werden sollte, damit die Kinder sie häufiger hörten: Wenn unsere Sprache verloren geht, verlieren wir alles“, sagt er ernst und berichtet vom Stamm der ebenfalls in Neu-Mexico ansässigen Jicirricia, die zuerst ihre Sprache, dann ihre Tänze und schließlich auch ihre Mediziner verloren haben.

nach FAZ, 4.1.00, S.9

Ohne den Zugriff auf ihre „eigene“ Sprache wäre den Mescaleros unweigerlich auch der Zugriff auf sämtliche in dieser Sprache formulierten Traditionen, Interpretationsvorräte und Wissensbestände versagt. Gerade weil Konventionen, Regeln, Rituale und alles andere, was als Wissensvorrat unser Handeln bestimmt, über Jahrhunderte hinweg *kommunikativ* ausgehandelt worden ist, bilden die Medien dieser Kommunikationsprozesse gleichsam die Nabelschnur zu der solchermaßen kommunikativ erzeugten Lebenswelt. Zu diesen Medien zählt wesentlich die Sprache.

Kommunikation beinhaltet allerdings mehr als nur die verbale Ebene: Die Freiheitsstatue in New York, das Layout eines Textes, eine bestimmte Gestik, ein mimischer Ausdruck oder selbst die Art der Polsterung von Konferenzstühlen – sie alle sind Zeichen für etwas; sie kommunizieren, sie „sagen“ uns etwas, ohne dies unbedingt mit verbalen Mitteln zu tun.

Dass hierbei nicht nur Daten und Informationen vermittelt, sondern bestimmte As-

pekte einer Lebenswelt bestätigt, abgelehnt oder neu geschaffen werden, legt die Etymologie des Begriffs „Kommunikation“ nahe: So ist „communicare“ als das lateinische Ursprungswort nicht nur mit „mitteilen“, sondern auch mit „etwas gemeinschaftlich machen“ zu übersetzen.

Kommunikationsprozesse vollziehen sich nicht nur im Sinne eines Informationsaustausches, sondern sind grundlegend dafür, dass zwischenmenschliche Beziehungen und damit auch Lebenswelten im Sinne von Kulturen überhaupt hergestellt bzw. „gemeinschaftlich gemacht“ werden können. Das „Gemeinschaftliche“ ist unter anderem die Sprache, womit deutlich wird, warum die Mescaleros in dem angeführten Beispiel mit ihrer Sprache auch alles andere verlieren würden.

Wo keine Kommunikation stattfindet, kann sich keine Kultur entwickeln und kann keine Interkultur entstehen. Positiv gewendet: Kommunikation bildet in Hinblick auf die Entstehung von Kulturen und natürlich auch von Interkulturen eine unabdingbare Voraussetzung.

1.4

Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“?

(I) Erste Zusammenfassung mit Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung

Aufbauend auf den vorangegangenen Begriffsbestimmungen können wir gegen Ende dieses Kapitels bereits erste Empfehlungen formulieren. Die Empfehlungen lassen sich aus den Diskussionsergebnissen der vorangegangenen Abschnitte ableiten. Die Ergebnisse selbst werden nachstehend je-

weils in Thesen zusammengefasst und den Empfehlungen vorangestellt:

- *Entsprechend dem erweiterten Kulturbegriff verstehen wir unter Kulturen Lebenswelten, die sich Menschen durch ihr Handeln geschaffen haben und ständig neu schaffen. Diese Lebenswelten existieren ohne Bewertungsmaßstäbe. Sie basieren nicht auf einer Auswahl des Schönen, Guten und Wahren, sondern umfassen alle Lebensäußerungen derjenigen, die an ihrer Existenz mitgewirkt haben und mitwirken. Hierzu zählen auch Religion, Ethik, Recht, Technik, Bildungssysteme sowie alle weiteren materiellen und immateriellen Produkte.*

Erste Empfehlung: Um die eigene und fremde Kulturen angemessen verstehen zu können, müssen möglichst zahlreiche Äußerungsformen dieser Kulturen in gleichberechtigter Weise berücksichtigt werden. Unzulässig ist hierbei eine Differenzierung in höher- oder minderwertige Kulturprodukte, wie es z. B. dem engen Kulturbegriff verpflichtete Kanonbildungen zu suggerieren versuchen. Dies trifft auch auf Kulturvergleiche zu: es gibt keine mehr oder minder „fortschrittlichen“ oder „weiter entwickelten“ Kulturen, da es sich immer um sehr spezifische komplexe Systeme handelt, die sich derartigen Vergleichen gerade deshalb entziehen, weil die gemeinsame Vergleichsbasis fehlt. Andererseits darf die angemahnte gleiche Gültigkeit von Kulturen nicht mit Gleichgültigkeit verwechselt werden: Die mit dem lebensweltlichen Kulturbegriff angestrebte Wertneutralität schließt keineswegs z. B. eine Kritik an der Verletzung von Menschenrechten aus.

- *Kulturen sind historisch zu großen Teilen Resultat interkultureller Prozesse, zu de-*
-

nen insbesondere Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen und Kolonialisierungen zählen. Folglich existieren zwischen Kulturen mehr oder minder große Überlappungen: Kulturen sind an ihren Rändern „ausgefranst“ und lassen sich nicht als Container darstellen.

Zweite Empfehlung: Auch wenn es aus pragmatischer Sicht ratsam erscheint, zur besseren Orientierung beispielsweise von einer „französischen“ oder einer „deutschen“ Kultur zu sprechen, sollte man sich bewusst sein, dass derartige Etikettierungen immer Generalisierungen und Ungenauigkeiten enthalten: Die Deutschen oder die Franzosen gibt es nicht. Es gibt allenfalls Millionen deutscher und französischer Individuen, die jeweils über eine gemeinsame Sprache, teilweise auch über ähnliche Sozialisations- und Bildungswege etc. verfügen, die aber als Individuen durchaus auch vollkommen „untypisch“ sein können (und damit letztlich erst bewirken, dass Kulturen sich hinsichtlich der akzeptierten Werte, Verhaltensweisen etc. verändern). Insofern ist Vorsicht geboten bei Ratgeber-Büchern, die Kulturen kategorisieren (z. B. in „autoritäre“, „polychrone“, „männliche“, „kontextorientierte“ etc.). Auch wenn man es nicht möchte, der Stereotypenbildung wird auf diese Weise Vor Schub geleistet.

- Kulturen sind darstellbar mittels einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur: Die Oberfläche (*perceptas*) ist wahrnehmbar und damit auch beschreibbar. Sie ist gleichzeitig Ausdruck oder Zeichen eines historisch gewachsenen Systems von Einstellungen, Werten, Normen etc., das tiefenstrukturell verankert ist (*konceptas*). Über eine Beschreibung von Oberflächenstrukturen kann man zeigen, wie eine Kultur aufgebaut ist und funktio-

niert. Tiefenstrukturen erklären, warum eine Kultur in einer bestimmten Weise konzipiert ist.

Dritte Empfehlung: Ebenso wichtig wie die Beschreibung von Kulturen ist die Erklärung ihrer historisch gewachsenen Systemzusammenhänge. Reiseberichte, Reiseführer oder Kulturinformationen widmen sich zumeist nur der Beschreibungsebene. Beschränkt man sich auf eine solche Beschreibung, kann dies leicht zur Folge haben, dass man aus Unkenntnis der Hintergründe bestimmte Sachverhalte nicht als Resultate einer eigenständigen fremdkulturellen Entwicklung versteht, sondern dass man sie aus der Perspektive eigenkultureller Normen etc. interpretiert. So passiert es häufig, dass z. B. bestimmte Handlungen aus deutscher Sicht unter „Korruption“ verbucht werden, die aus der Perspektive anderer Kulturangehöriger vollkommen selbstverständlich und moralisch korrekt erscheinen. Um derartigen Fehlinterpretationen und Missverständnissen vorzubeugen, sollte Kulturwissen immer auch historisch untermauert sein. Wichtig ist es hierbei, Entwicklungszusammenhänge zu verstehen. Dies schließt jedwedes faktenhistorische Vorgehen („Zeittafeln“) und erst recht monokausale Erklärungsversuche aus. (→ 2.+ 3.Kapitel).

- Kulturen repräsentieren im Wesentlichen Produkte jahrtausendelanger Kommunikationsprozesse. Normalität, Plausibilität und Sinnhaftigkeit sind die entscheidenden Elemente, um eine Lebenswelt als „eigene“ anerkennen zu können. Sie werden von den Mitgliedern einer Kultur permanent kommunikativ bestimmt. Dies kann in bestätigender Weise geschehen, indem man bereits Kommuniziertes in unveränderter Form verwendet, wie zum Beispiel Gesetze und Gesetzesauslegung.

gen, Umgangsformen, Curricula oder auch technische Werkzeuge. Es kann aber auch mit Veränderungsabsichten geschehen, indem man das Bestehende in Frage stellt, neue Lösungsmöglichkeiten kommuniziert und damit zumindest zu minimalen Veränderungen dessen beiträgt, was „normal“ oder „plausibel“ ist.

Vierte Empfehlung: Gerade weil sich Kulturen als historisch gewachsene Resultate von Kommunikationsprozessen darstellen, sollte ihre Beschreibung sinnvoller Weise auch an konkreten Kommunikationsprodukten orientiert sein, wobei natürlich insbesondere solche Quellen aufschlussreich sind, die derartige Kommunikationsprozesse thematisieren. Kulturbeschreibungen, die sich an abstrakten und von „außen“ angetragenen Kategorien, Kulturstandards o. ä. orientieren, werden hingegen eher zu Stereotypisierungen neigen, weil die Perspektive und die kulturelle Verankerung des jeweils Beschreibenden in viel stärkerem Maß zum Tragen kommt.

- *Interkulturen sind dynamisch als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen. Sie besitzen insofern prozessualen und nicht räumlichen Charakter. Interkulturen stellen keine Synthesen, sondern Synergiepotenziale dar. Ob und in welcher Weise sich Synergien entfalten, ist weitgehend situationsabhängig und insofern unvorhersagbar.*

Fünfte Empfehlung: So verlockend es auch sein mag, sich an Verhaltensregeln für den Umgang mit Angehörigen fremder Kulturen zu orientieren: Listen von „Dos und Taboos“, ein „Kultur-Knigge“ oder ähnliches nützen in der Regel nur wenig, weil sich im interkulturellen Kontakt niemand so verhält, wie er es in der eigenen Kultur tun würde (und für die der-

artige Verhaltensregeln in sehr generalisierender Form vielleicht noch annähernd gelten mögen). Das Verhalten in interkulturellen Situationen wird hingegen wesentlich durch Fremdbilder, durch vorangegangene interkulturelle Erfahrungen, durch den Bekanntheitsgrad der interagierenden Personen oder auch durch die gewählte Sprache bestimmt (→ 3. + 4. Kapitel). Um in solchen Situationen erfolgreich handeln zu können, bedarf es vor allem verhaltensbezogener Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen, Rollendistanz, Toleranz, Flexibilität oder auch der Fähigkeit, Widersprüche „aushalten“ zu können. Vermittelt werden diese Kompetenzen im Rahmen interkultureller Sensibilisierungstrainings (→ 5. Kapitel).

1.5

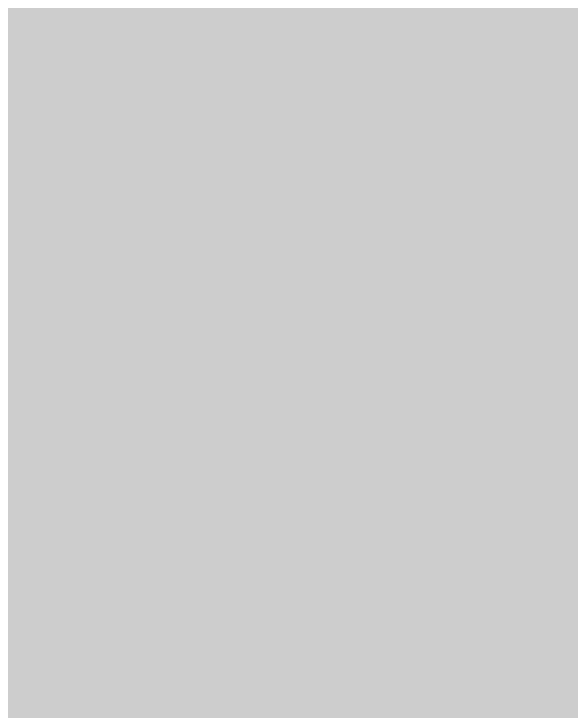
Zum Nach- und Weiterdenken

1. „Leitkultur“ - ein sinnvoller Begriff?

Der Ende der Neunzigerjahre in die politische Diskussion eingeführte Begriff „Leitkultur“ hat im Rahmen der Auseinandersetzungen um den im Zuwanderungsgesetz vorgesehenen „Einbürgerungstest“ neuerlich wiederum zu sehr heftigen Kontroversen geführt. Um diesen Test inhaltlich gestalten zu können, müssen Verhaltensgrundsätze, Werte etc. formuliert werden, die als wesentliche Bestandteile einer deutschen „Leitkultur“ verbindliche Gültigkeit für Zuwanderer erlangen sollten.

Versuchen Sie zu begründen, warum ein solcher „Leitkultur“-begriff dem engen Kulturbegriff zuzuordnen ist.

Im Unternehmensbereich würde man anstelle von „Leitkultur“ von „Corporate Identity“ sprechen. Im Gegensatz zu der in



jedem Unternehmen schon allein aufgrund der Mitarbeiterinteraktionen vorhandenen „Unternehmenskultur“ versteht man unter „Corporate Identity“ eine Strategie, die bewusst eingesetzt wird, um ein einheitliches Auftreten des Unternehmens bzw. der Unternehmensangehörigen zu gewährleisten. Während entsprechende „Unternehmens-

leitlinien“ noch bis in das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts hinein sehr genaue Verhaltensmaßregeln formulierten, sind sie heute äußerst vage formuliert („Wir denken in Prozessen“). Können Sie sich vorstellen, weshalb sich eine solche Entwicklung vollzogen hat? Sehen Sie Zusammenhänge mit der zunehmenden Akzeptanz des weiten Kulturbegriffs und der überwiegenden Ablehnung gegenüber dem Begriff „Leitkultur“?

2. Was heißt eigentlich „Nation“?

Begriffsdefinitionen spiegeln immer auch das historische Selbstverständnis derjenigen, die diese Definitionen vornehmen – was den engen Zusammenhang von „Kultur“ und „Kommunikation“ nur noch einmal bestätigt.

Nachstehend finden Sie Definitionen des Rechtschreib-Duden zu den Begriffen „Nation“ und „national“ aus den Jahren 1941, 1958, 1967, 1986, 1996 und 2004.

Vergleichen Sie die Definitionen und überlegen Sie, inwieweit die begriffsgeschichtliche Entwicklung als eine zeit- oder kulturgeschichtliche dargestellt werden kann. Entdecken Sie in diesem Beispiel Belege dafür, dass Kultur als Kommunikationsprodukt (und umgekehrt) verstanden werden kann?

1941

Nation [L] ([durch
»Geburte« zusam-
mengehöriges] Volk;
Staatsvolk) || na-
tional (vaterlän-
disch, völkisch, volk-
lich) || **Nationale** †
(Stammrolle; Per-
sonenbeschreibung) s.;
-s, -e || **Natio-
nalfeiertag**, »ge-
fühl« || **nationalisier-
en** (einem Staats-,
Volksverband) ein-
verleiben, einbür-
gern || **Nationali-
sierung** || **Natio-
nalismus** (betontes
und selbstsicheres
Volkstums- u. Staats-
bewußtsein) m.; -,
...men || **Nationalist**
|| **nationalistisch**;
-[e]ste (R. 11, 6)
|| **Nationalität**

1958

Nation lat. (Staatsvolk);
national (das Staatsvolk
betreffend; vaterländisch);
Nationalbank; **Nationale**
(veraltet für: Stammrolle;
Personenbeschreibung) s;
-s, -e; **Nationalfarben**
Mehrz., ...gefühl, ...ge-
richt, ...hymne; **nationa-
lisieren** (einem Staats-,
Volksverband) einverleiben;
verstaatlichen); **Nationalisierung**; **Nationalismus**
(übertriebenes
Volkstums- u. Staatsbe-
wußtsein) m; -, ...men;
Nationalist; **nationalist-
isch**; -ste (vgl. S. 58, 1, b);
Nationalität (Volkstum;
Volkseligenheit; Staatsan-
gehörigkeit); **Nationalität-
enfrage**, ...staat (Mehr-,
Vielvölkerstaat);

1967

Nation lat. [...*sign*] (Staats-
volk); **natio[nal]**; -es Interesse,
aber (vgl. S. 58, R 224): **Nationale Front** (Ostdeutschland:
Zusammenschluß aller polit.
Parteien u. Organisationen in
Ostdeutschland unter Füh-
rung der SED 1949); **Nationales Olympisches Komitee**
(Abk.: NOK);

1986

Nation [...*sign*] die; -, -en (lat.)
(Staatsvolk); **natio[nal]**; -es In-
teresse, aber (f R 157): **Nationa-
le Front** (Zusammenschluß aller
polit. Parteien u. Organisationen
in der DDR unter Führung der
SED 1949); **Nationales Olympi-
sches Komitee** (Abk.: NOK)

1996

Nation, die; -, -en (lat.) (Staats-
volk); **natio[nal]**; nationales In-
teresse; nationale Unabhängig-
keit, Einigung, Kultur; (f R 108):
Nationale Front (*ehem. in der
DDR* Zusammenschluss aller po-
lit. Parteien u. Organisationen);
Nationales Olympisches Komitee
(Abk. NOK)

2004

Nation, die; -, -en (lat.) (Staats-
volk); **natio[nal]**; nationales
Interesse; nationale Unabhän-
gigkeit, Einigung, Kultur;
[f R 150]: **Nationales Olympi-
sches Komitee** (Abk. NOK)

2. Wir wissen nicht, was wir tun: Zur Kulturgebunden- heit unseres Wahr- nehmens, Denkens und Handelns

Zahlreiche Versuche international agierender Unternehmen, Produkte oder auch Produktwerbung weltweit anzugleichen, sind in der Vergangenheit häufig daran gescheitert, dass kulturspezifische Gewohnheiten, Geschmäcker und Wahrnehmungsformen nicht hinreichend berücksichtigt worden sind. Selbst die so genannten „Global Brands“ sind heute keine „Welt“marken im Sinne universal standardisierter Produkte. Ein Weichspülmittel wie „Vernell“ enthält länderspezifisch unterschiedliche Geruchsstoffe, und der „Nescafe“ in Italien ist beispielsweise wesentlich schärfer gebrannt als der in England.

Derartige Unterschiede bestehen vor allem deshalb, weil sich in den einzelnen Kulturen über Jahrhunderte hinweg sehr unterschiedliche Erfahrungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten herausgebildet haben, die noch heute in der einen Kultur als „normal“ erscheinen lassen, was in einer anderen Kultur vollkommen unakzeptabel wäre.

Ursachen hierfür sind z. B. spezifische klimatische Verhältnisse, besondere Technologien oder auch konzeptionelle Eigenarten von Sprachen. Dies lässt sich gut am Beispiel eines Vergleichs von Kopfschmerz-

mittelwerbung für Europa einerseits und für arabische Länder andererseits zeigen: Die in der europäischen Werbung verwendete Bildfolge (der von links nach rechts weisende Weg vom Leiden zur Erleichterung) muss in arabischen Ländern aufgrund der von rechts nach links verlaufenden Schreib- und Leserichtung umgekehrt werden, da man ansonsten der für das Arabische „normalen“ Wahrnehmungsbewegung nicht gerecht würde:



Wahrnehmung der Bildfolge bei Kopfschmerzmittelwerbung

Viele interkulturelle Missverständnisse und Probleme resultieren daraus, dass man sich der Kulturgebundenheit der eigenen und der Wahrnehmung seines fremdkulturellen Partners nicht hinreichend bewusst ist: Es werden Dinge und Sachverhalte unhinterfragt als „normal“ angesehen, die für die Wahrnehmungsgewohnheiten des anderen keineswegs plausibel sind.

Um derartige Missverständnissituationen grundsätzlich verstehen zu können, ist es zunächst wichtig, mit der Funktionsweise von Wahrnehmungsvorgängen im Allgemeinen vertraut zu sein (2.1). Hierauf aufbauend können wir einen Schritt weiter gehen und fragen, warum Wahrnehmungsprozesse notwendigerweise kulturell geprägt sind (2.2) und welche Funktion das Konstrukt des „kollektiven Gedächtnisses“ in diesem Zu-

sammenhang übernimmt (2.3). Wie sich zeigen lässt, bilden sich „kollektive Gedächtnisse“ im Rahmen von Tradierungsvorgängen langfristig heraus – und zwar vermittelt durch Kommunikation. Für ein besseres Verständnis des Zustandekommens der Kulturspezifität und damit eines bestimmten „kulturellen Stils“ unseres Wahrnehmens, Denkens und Handelns ist es aufschlussreich zu klären, wie derartige Kommunikationsprozesse verlaufen (2.4).

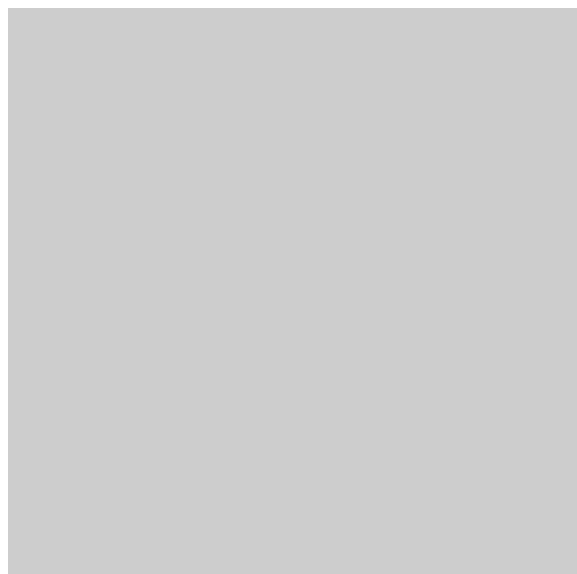
2.1

„Perceptas“ – wie Wahrnehmung funktioniert

Wer sich mit der Funktionsweise von menschlichen Wahrnehmungsprozessen beschäftigt, wird in der Regel zuerst auf neurophysiologische Sachverhalte stoßen. Hierzu zählen vor allem Darstellungen über die Struktur und Organisation des Gedächtnisses, die mit Fragen der Kulturspezifität unseres Wahrnehmens erst einmal nicht zusammenzuhängen scheinen. Es geht unter anderem um Sinnesphysiologie, Analysen von Faser- und Zellfunktionen in neuronalen Netzwerken oder um Reizleitungsmechanismen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass derartige Funktionen universell gültig sind. So ist beispielsweise die Annahme der universellen Existenz eines „sensorischen Filters“ durchaus plausibel. Ein solcher Wahrnehmungsfilter fungiert als eine Art Schutzmechanismus gegenüber potentiellen Reizüberflutungen. Gäbe es einen solchen Filtermechanismus nicht, wäre jegliches „Konzentrieren“ und jede Form strukturierten Wahrnehmens ausgeschlossen.

sen. Wir wären Spielball der gigantischen Reizmengen, die permanent auf unser sensorisches Register einwirken.

Offenkundig ist aber andererseits, dass die Reizmengen, denen der Mensch ausgesetzt ist, je nach Lebensumwelt sehr unterschiedlich sein können. Dementsprechend sind vermutlich auch die Filtermechanismen unterschiedlich strukturiert, was z. B. in Hinblick auf die zugelassene Reizmenge und die Definition von „Reizüberflutung“ Auswirkungen haben kann.



Bereits an dieser Schnittstelle von natürlicher und sozialer Umwelt sind Wahrnehmungsprozesse als kulturspezifische beschreibbar: Reizüberflutung setzt bei jemandem, der in Istanbul lebt und aufgewachsen ist, unter ganz anderen Bedingungen ein, als dies bei dem Bewohner eines einsamen Bergdorfs der Fall ist. Insofern ist deutlich, dass es sich bei Wahrnehmungen um subjektiv geprägte Prozesse handelt.

2.1.1 Wahrnehmung ist selektiv und subjektiv

Jeder, der schon einmal mit dem Flugzeug in ein anderes Land geflogen ist, hat die Erfahrung gemacht, dass er spätestens nach dem Verlassen des Flughafengebäudes mit einer Vielzahl von visuellen Eindrücken, mit Geräuschen und Gerüchen konfrontiert ist, die ihm unbekannt sind, und die er zunächst auch nicht „einordnen“ kann. Die Wenigsten werden Zeit und Mühe finden, um – womöglich mit einer großen Menge an Gepäck – in Ruhe alle Eindrücke auf sich wirken zu lassen und zu staunen. Im Gegenteil: Der Reisende wird zunächst versuchen, Vertrautes und Bekanntes zu entdecken, um eine allgemeine Orientierung zu finden. Dass dabei im Sinne einer Schutzfunktion notgedrungen unzählige potenzielle Sinneseindrücke „herausgefiltert“ und dementsprechend auch nicht wahrgenommen werden, ist nahe liegend. Insofern unterscheidet sich unser Filtervorgang in grundlegender Weise von dem eines einheimischen Taxifahrers, der jeden Tag an der Ankunftshalle auf seine Gäste wartet.

Viele potenzielle Sinneseindrücke sind uns sogar überhaupt nicht erschließbar, wenn



Flughafen Beijing

wir etwa an die Tonfrequenz von Insektenschutzgeräten oder an Gerüche denken, die nur Fische, nicht aber Menschen wahrnehmen können.

Eine „objektive Realität“ existiert nicht – Realität ist immer das, was wir als solche aus unseren Sinneseindrücken individuell rekonstruieren. Und das bildet gleichzeitig eine der entscheidenden Grundlagen dafür, dass zwischenmenschliche Interaktion zu einem nicht unerheblichen Teil von Missverständnissen geprägt ist.

2.1.2 Wahrnehmen ist kein passiver Vorgang

Die Tatsache, dass wir aus der unendlichen Anzahl möglicher Sinneseindrücke zu



Orientierungszwecken individuell sehr unterschiedliche Filterungen vornehmen, zeigt, dass es sich bei Wahrnehmungsprozessen nicht um passive Vorgänge handelt.

Wie das Bildexperiment verdeutlicht, funktioniert Wahrnehmung vielmehr im Sinne eines aktiven Orientierungsprozesses, der von dem Grundsatz geleitet ist: „Es soll eine Ordnung sein“ bzw. „Es soll einen Sinn geben“.

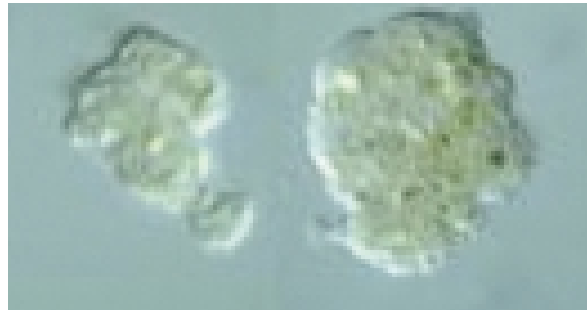


Dass der zugeordnete Sinn unterschiedlich sein kann bzw. vom Erfahrungshintergrund des Betrachters abhängt, ist von der Wahrnehmungspsychologie verschiedentlich nachgewiesen worden. Als klassische Beispiele gelten in diesem Zusammenhang Experimente mit Profilbildern. Die meist aus zwei Motiven („Profilen“) bestehenden Bilder werden zunächst einzeln gezeigt und jeweils mit Bestrafungs- oder Belohnungsstimuli verknüpft. In der zusammengesetzten Figur wird zumeist das belohnte Profil als erstes „gesucht“.

Noch vielfältiger sind die Möglichkeiten der Bedeutungskonstruktion bei Fantasiefiguren:

Wir „konstruieren“ individuell sehr unterschiedliche Interpretationen, so dass in die-

sem Beispiel von verschiedenen Personen das gesamte Spektrum der Möglichkeiten von einem Farbfleck über ein Spiegelei und eine Insel bis hin etwa zu Amöben genannt werden könnte, aber jeder einzelne von der Angemessenheit seiner Bedeutungszuweisung überzeugt ist.



www.informatik.uni-bremen.de

2.1.3

Was wir wahrnehmen, ist erfahrungsabhängig

Fragt man, warum bei der gezeigten Fantasiefigur der eine z. B. Farbkleckse, ein anderer aber Spiegelei und ein dritter Amöben wahrnimmt, ist die Vermutung nahe liegend, dass Bedeutungszuweisungen in Zusammenhang mit eigenen Hobbys, mit Befindlichkeiten wie z. B. Hungergefühlen oder auf der Grundlage bestimmter Wissensvorräte erfolgen. Entscheidend ist die Möglichkeit, an eigene Erfahrungen und Kenntnisse „andocken“ zu können: So wird derjenige, der noch nie eine Amöbe gesehen hat, sie in unserem Beispiel auch nicht von sich aus als solche identifizieren.

Der Umkehrschluss, **„wir nehmen nur wahr, was wir bereits kennen“**, ist allerdings auch nicht ganz korrekt, weil dadurch nur unzureichend erklärt werden könnte, wie wir überhaupt in den Besitz von Wissen gelangen:

standen sind. Auf diese Weise werden eingehende Erfahrungen interpretativ so manipuliert, dass sie „irgendwie“ dem eigenen Denksystem angepasst werden.

Aus deutscher Sicht würde man den oberen Text eindeutig als Todesanzeige identifizieren, während der untere Ausschnitt schon eher Anlass zu Überlegungen bietet. Denkbar wäre eine Zuordnung zur Textsorte „Amtsanzeiger“ oder „Personalia“. Der Betrachter wird aber zunächst zwischen verschiedenen Wahlmöglichkeiten schwanken und dann eine halbherzige Zuordnung treffen,

„weil es ja eine Lösung geben muss“. Hinter dieser Kategorisierungspraxis steckt mehr als nur unser Orientierungsgrundsatz. Es zeigt sich vielmehr, dass unsere Wahrnehmungsaktivität darin besteht, dass wir jede **Erfahrung** bereits mit einer **Erwartung** begleiten.

Die Suche nach „richtigen“ Lösungen vollzieht sich im Prozess eines wechselweisen Abgleichs von Erfahrungs- und Erwartungsdaten. Dass die vermuteten Lösungen faktisch nicht von einem auf den anderen Kontext übertragbar sind, aber dennoch

The McColl School of Business
Graduate Business Alumni Association
Presents...

Heidi Miller

Named the second most powerful woman in American business by FORTUNE Magazine in 1999, Ms. Miller has served as Senior Executive Vice President and CFO of priceline.com and Executive Vice President and CFO of Citigroup Inc. Currently, she is serving as Vice Chairman of Mark, Inc.

THURSDAY, APRIL 12, 2001
6:00 PM.
ACCENTURE AUDITORIUM
JOHN H. SYKES LEARNING CENTER

Tickets: \$12 General Public, \$10 Alumni
For more information, contact: Susan Cameron, Director of External Relations
Phone: 704-337-2256 Email: cameron@mcqnews.edu

The Charlotte Observer, 5.4.01

Mecklenburg

Mr. U. Chester (Chet) Whitchel, age 90, died March 18, 2001, in Wilmington, NC.

Born in Gaffney, SC, Mr. Whitchel moved to Charlotte at the age of two years and spent his entire life there. He started his career with the Pure Oil Company. He served the Charlotte Chapter of Commerce as Director of Industrial Development until he joined Colson Corp. where he retired as Corporate Director of Community Relations.

Always interested and active in local community affairs he served as the first President and Co-Founder of the Charlotte Public Relations Society, was President and Man of the Year of the Charlotte Jaycees, Co-Founder and director of the "Jesse Jackson" President of Charlotte Children's Nature Museum, President of Mecklenburg T.B. Association, President of Charlotte Southern Lions Club, President of Mecklenburg Junior

Funeral is 11:00 a.m. Monday at Bass-Smith Funeral Home, Hickory. Visitation is 10-11 a.m. Monday at Bass-Smith Funeral Home.

DENTON — Dawson Alexander Snider, 80, died Friday, March 16, 2001. Funeral is 3:30 p.m. Monday at Briggs Funeral Home Memorial Chapel. Visitation is 6-7:30 p.m. Sunday at Briggs Funeral Home in Denton.

DENVER — Enid Gladys Hughes died March 17, 2001. Memorial services are 3 p.m. Monday at St. Peter by the Lake Episcopal Church and St. Alban's Episcopal Church, Louisville, KY at a later date yet to be determined.

ELLENBORO — Mr. William Otis Mathis, died Friday, March 16, 2001. Funeral is 2 p.m. Tuesday at Gentis Grove Baptist Church. Visitation will be 7-9 p.m. Monday at McKinney-Landreth Funeral Home.

GASTONIA — Ruby Dean Renge, 58, died Friday, March 16, 2001. Funeral is 2 p.m. Tuesday at Gentis Grove Baptist Church. Visitation is 7-9 p.m. Monday at Gentis Funeral Service (Gentisville Chapel).

GASTONIA — Marrie Kinley Roberts, 74, died Thursday, March 15, 2001. Funeral is 11:00 a.m. Monday at Bass-Smith Funeral Home, Hickory. Visitation is 10-11 a.m. Monday at Bass-Smith Funeral Home.

LENOIR — William Charles Davis, Jr., 75, died March 16, 2001. Funeral is 11 a.m. Monday at Pender's Chapel. Visitation is 10-11 a.m. Monday at Pender's Funeral Home.

LENOIR — Hugh Daniel Gilbert, 85, died March 16, 2001. Funeral is 2 p.m. Tuesday at Miller Hill Baptist Church. Visitation is 7-8:30 p.m. Monday at Pender's Funeral Home.

LENOIR — Rose Thomas Woody, 95, died Friday, March 16, 2001. Funeral is 2 p.m. Monday at Green-McGowan Funeral Home Chapel. Green-McGowan Funeral Home is in charge of arrangements.

LEONINGTON — Bill Sink, 82, died Friday. Graveside service is 2 p.m. Monday at Forest Hill Memorial Park. Visitation will follow the graveside service. Davidson Funeral Home is serving the family.

LINCOLNTON — Mr. Ronnie "Butch" Grant, 52, died Saturday. Funeral is 3 p.m. Monday in the Warlick Funeral Home Chapel. Visitation is 7-8:30 p.m. Sunday at Warlick Funeral Home.

MAURSON — Mrs. Leola Evans Sander and burial will be Monday 10 a.m. at the Abernethy Chapel. The family will bring the memo.

MENTON — Lowe, age 76, died 2001. A man p.m. Tuesday the Abernethy Chapel. The family will bring the memo.

POUNTON — son, 70, died 2001. A man p.m. Tuesday the Abernethy Chapel. The family will bring the memo.

RALEIGH — Powell Denny, with Jesus on

Archives with on angle Chet At funeral services

Iredell Neighbours, 18.3.01

für richtige Lösungen gehalten werden, begründet die meisten interkulturellen Missverständnisse. Die Ursache besteht in der alltagspraktischen Forderung nach Routine, Plausibilität und Normalität: Mangelnde Plausibilität im konkreten Wechselspiel von Erfahrung und Erwartung wird dann gern dadurch verdrängt, dass man interpretatorische Vergewaltigungen in Hinblick auf schon Bekanntes vornimmt.

So handelt es sich bei den abgebildeten Annoncen um Textsortenbeispiele aus den USA, die anderen Normalitätskriterien unterliegen, als dies in Deutschland der Fall ist: in dem linken Beispiel handelt es sich um eine Vortragseinladung, während das rechte das US-amerikanische Format für Todesanzeigen repräsentiert. Dass die Todesanzeigen unter der Rubrik „Mecklenburg“ (County of North Carolina) abgedruckt sind, mag einen deutschen Leser bei flüchtiger Kenntnisnahme erst recht darin bestätigen, dass es sich um etwas Bekanntes handelt. Die Plausibilität des Wahrgenommenen wird damit gar nicht erst in Frage gestellt, sondern fälschlicherweise vorausgesetzt.

Als Fazit können wir an dieser Stelle festhalten:

Wahrnehmung vollzieht sich auf der Grundlage der Dialektik von Erfahrung und Erwartung als hypothesengeleiteter Suchvorgang, in dessen Verlauf Realität nicht im Sinne einer Kamera 1:1 fotografiert, sondern vielmehr konstruiert wird. Eingehende Daten werden mit schon vorhandenen Schemata verglichen und zugeordnet. Diese Zuordnungspraxis sorgt zwar einerseits für eine ständige Verfeinerung der Schemata, mit denen ich Wahrnehmungen kategorisiere, andererseits bleibt sie aber immer interpretatorisch und damit subjektiv. Weil die grundsätzlichen Forderungen nach Normalität, Plausibilität und Geordnetheit der Ein-

drücke unsere Wahrnehmungsprozesse permanent begleiten, werden notgedrungen ungenaue oder „ungerechte“ Kategorisierungen vorgenommen. Wir werden uns dies später am Beispiel der Stereotypen- und Vorurteilsbildung noch genauer ansehen.

2.2

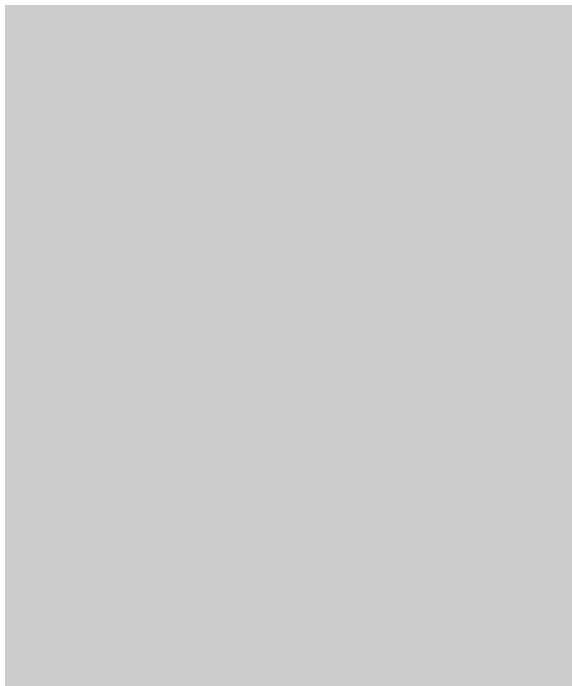
Keine „Perceptas“ ohne „Konceptas“ – warum wir auf eine ganze bestimmte Art und Weise wahrnehmen

Bislang haben wir uns eher mit der Oberflächenstruktur von Wahrnehmungen befasst. Dabei haben wir gesehen, dass unsere Wahrnehmungen nicht „objektiv“ sind, sondern interpretatorisch durch Schemata geleitet werden, die sich im permanenten Wechselspiel von Erfahrung und Erwartung in unserem Gehirn herausgebildet haben. Forscher nehmen an, dass sich diese neuronalen Schemata im Laufe eines Lebens (a) „einschleifen“ und (b) sich zu verzweigten (neuronalen) Netzwerken herausbilden. Ersteres geschieht aufgrund von immer wiederkehrenden Erfahrungen, während letzteres mit der Erfahrungsvielfalt zusammenhängt, der wir uns aussetzen.

Dies hat nicht zuletzt einen großen Einfluss auf den Grad unserer Flexibilität und Toleranzfähigkeit: Je vielfältiger unsere Erfahrungen sind, desto weniger „verhärtet“ (und damit flexibler) sind die Schemata, mit denen wir agieren. Machen wir hingegen nur wenige (und immer gleiche) Erfahrungen, verhärten sich die Schemata, mit denen wir Wirklichkeiten interpretieren. Unsere Interpretationsmöglichkeiten sind dann geringer, sodass wir dazu neigen, Unbekanntes entweder gar nicht zu tolerieren oder es „stereotyp“ bzw. „falsch“ einzuordnen.



Interkulturelle Kompetenz hängt dementsprechend auch mit der Vielfalt der eigenen Fremdheitserfahrungen zusammen: Wer häufig und in sehr unterschiedlichen Kontexten Fremdheitserfahrungen sammeln konnte, wird in interkulturellen Situationen erheblich flexibler reagieren (können) als jemand, der über derartige Erfahrungen nicht oder nur in geringem Umfang verfügt. In einem solchen Erfahrungsmangel liegt eine Ursache für Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit.



In Hinblick auf die spezifische Formung der Schemata wird man also davon ausgehen können, dass sowohl das episodische als auch das semantische Gedächtnis hieran beteiligt sind. Ersteres ist stärker durch individuelles Erleben, letzteres durch (kollektiv) vermitteltes Wissen geprägt.

Der abgebildete Kronkorken aus der aktuellen Coca-Cola-Produktion in Indien wird bei „den“ meisten Deutschen gerade deshalb auf Unverständnis und Empörung stoßen, weil sie die auf der Brust der Kronkorkenfigur abgebildeten Zeichen aus ihrer Erfahrung heraus als Hakenkreuz identifizieren werden.

Unbekannt ist den meisten Deutschen gerade aufgrund ihrer (durch spezifische Tabuisierungen geprägten Sozialisations- und Bildungsbedingungen) die Tatsache, dass Hitler das Hakenkreuz nicht erfunden, sondern lediglich für seine Zwecke missbraucht hat.

Im asiatischen Kontext ist das als Sonnenrad beschriebene Hakenkreuz positiv besetzt: es gilt als Sinnbild des ewigen Kreislaufes und Zeichen Buddhas, und noch heute wird es verstanden als mythologisches Symbol für kosmische Regeneration, als Ausdruck von Leben, Sonne und Glück. Entsprechend fallen die Reaktionen auf den Kronkorken vollkommen anders aus als in Deutschland.

Wenn sich die Teilnehmer in interkulturellem Kontakt über diese Differenz nicht verständigen, sind Missverständnisse vorprogrammiert. Das gilt vor allem dann, wenn die Verständigung über eine dritte Sprache wie etwa das Englische erfolgt. Die Gemeinsamkeit, die damit geschaffen wird, ist folgerichtig nur eine scheinbare, da bereits die zahlreichen regionalen Varietäten des Englischen (auch in Indien ist es Amtssprache) sehr unterschiedliche lebensweltliche Kontexte repräsentieren. Noch deutlich he-

terogener stellt sich die Situation bei Kommunikationspartnern dar, die Englisch als Fremdsprache gelernt haben. Selbst bei guter Fremdsprachenkompetenz werden die am Kommunikationsprozess Beteiligten Bedeutungstransfers aus ihrer Erstsprache vollziehen.

Regionale Standard-Varietäten	
British and Irish Standard	English
American Standard	English
Canadian Standard	English
Caribbean Standard	English
West African Standard(izing)	English
East African Standard(izing)	English
South(ern) African Standard(izing)	English
South Asian Standard(izing)	English
East Asian Standardizing	English (Hongkong)
Australian Standard	English
New Zealand Standard	English
South Pacific Standard	English

2.3

Struktur und Funktion des kollektiven Gedächtnisses

Mit Hilfe der Schematheorie lässt sich zwar erklären, warum wir auf eine ganz spezifische Art und Weise wahrnehmen und weshalb diese Wahrnehmungsprozesse sich nur innerhalb ganz bestimmter Netzwerke abspielen können. Wenn wir klären wollen, warum es sich hierbei um ein spezifisches „deutsches“, „indisches“ oder in anderer Weise ‚kulturell‘ geprägtes System handelt, werden wir notwendigerweise ei-

ne historische Sichtweise einbeziehen müssen. Ein häufig verwendetes Modell ist in diesem Zusammenhang das Konstrukt des „kollektiven Gedächtnisses“ oder des „kollektiven Wissensvorrates“.

2.3.1

Das kollektive Gedächtnis als Interpretationsvorrat

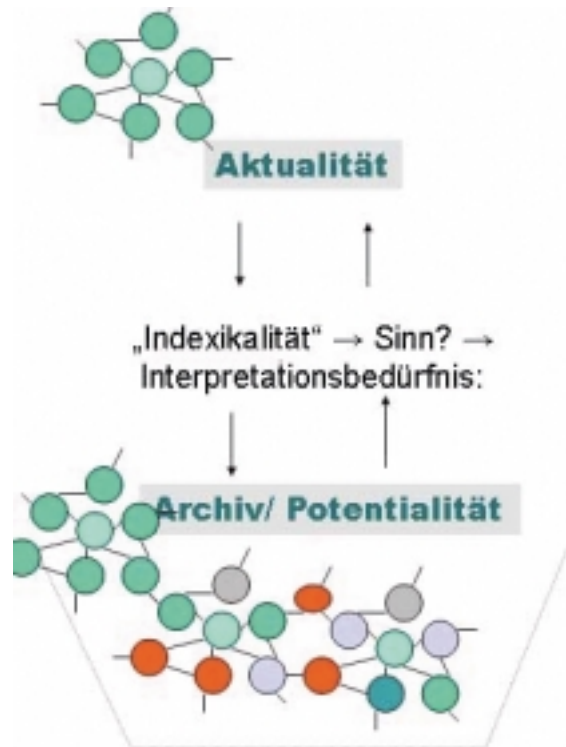
Vorstellbar ist ein solches „kollektives“ oder „soziales Gedächtnis“ am ehesten als eine Art Archiv, in dem auf dem Wege der Tradierung über Tausende von Jahren hinweg unzählige Erfahrungen abgespeichert sind. Vor dem Beginn der Schriftlichkeit erfolgte eine derartige Tradierung vor allem über Erzählungen, Bräuche, Lieder und Sprichwörter, aber auch über Alltags- und Kunstgegenstände sowie über Bauwerke, die etliche Generationen überdauerten und damit natürlich auch komplexe Sinnkonstruktionen fortbestehen ließen.

Während mündliche Überlieferungen (Erlebnisberichte, Familiengeschichten, Witze etc.) selten über drei Generationen hinweg (90 bis 110 Jahren) fortbestehen, ist die „Lebensdauer“ schriftlicher Überlieferungen theoretisch unbegrenzt. Bücher, Briefe, Dokumente etc. sind über Jahrhunderte hinweg in Bibliotheken, Kirchen, Klöstern und Staatsarchiven gespeichert worden. Elektronische Medien können die Speicherkapazität inzwischen unbegrenzt vergrößern, so dass auch das potenziell zur Verfügung stehende Wissen unendlich erweiterbar ist. Den auf diese Weise entstandenen Wissensvorrat können wir uns als eine Art Netzwerk vorstellen: Es stellt ein Reservoir an Erfahrungen bereit, auf das die nachfolgenden „Benutzer“-Generationen zurückgreifen

müssen, um eigene Erwartungen formulieren und eigene, neue Erfahrungen sammeln zu können. Diese neuen Erfahrungen werden an den bestehenden Wissensvorrat „angedockt“, womit sie ihn erweitern bzw. diversifizieren. Für das „Nutzerkollektiv“ bildet sich ein Traditionszusammenhang heraus, der insofern Verbindlichkeit erlangt, als er im Sinne eines Gedächtnisses oder Archivs die Basis darstellt, von wo aus die Mitglieder des Kollektivs alle künftigen Erwartungen an Sinnhaftigkeit, Normalität, Plausibilität etc. formulieren werden. Entsprechende Formen der Thematisierung von Wissen finden immer dann statt, wenn Erfahrungen gemacht werden, deren Passfähigkeit (oder anders gesagt: deren „Normalität“) in Bezug auf das bislang tradierte Denk- und Handlungssystem nicht fraglos gegeben ist. Ein Sachverhalt erscheint dann nicht mehr plausibel – er ist uneindeutig bzw. indexikalisch und verlangt nach neuen Interpretationen.

Ein alltägliches Beispiel bieten sprachgeschichtliche Entwicklungen, die – wie etwa die Prägung bzw. Aufnahme neuer Wörter – in der Öffentlichkeit erst dann bemerkt und thematisiert werden, wenn sie nicht „automatisch“ integrierbar sind. Dies ist der Fall bei sog. „Unwörtern“ wie „ausländerfrei“, „ethnische Säuberung“ oder „Überfremdung“⁷, aber auch bei konkurrierenden Begriffen wie „Atomkraft“ vs. „Kernkraft“.

In solchen wie in allen anderen thematisierungsbedürftigen Fällen fungiert das kollektive Gedächtnis als Argumentationspool. Es stellt einen Interpretationsvorrat bereit, der sowohl Möglichkeiten der Legitimierung als auch solche der Delegitimierung der infrage stehenden Sachverhalte enthält. Auf welche der möglichen Argumente im jeweiligen Einzelfall zurückgegriffen wird, hängt von den Interessen des einzelnen Menschen ab. Nicht selten dient auch ein



und dieselbe Quelle als Beleg gegensätzlicher Auslegungen. Wie der Begriff „Thematisierung“ bereits nahe legt, handelt es sich bei diesen dem „Funktionsgedächtnis“ zugeschriebenen – Prozessen grundsätzlich um Kommunikation, so wie das kollektive Gedächtnis einer Lebenswelt ebenfalls nur als Kommunikationsprodukt vorstellbar ist.

Anschaulich lässt sich ein solcher Prozess seit den Neunzigerjahren am Beispiel der periodisch aufflammenden Diskussionen über den Ladenschluss dokumentieren. Vielen Menschen erscheint ein Fortbestand der starren Ladenschlussregelung nicht mehr plausibel. Dementsprechend ist auch die bislang geltende Norm(alität) in Frage gestellt. Sowohl Gegner als auch Verfechter des bestehenden Ladenschlussgesetzes greifen bei ihren Strategien der Delegitimation bzw. der Legitimation auf vorhandene Wissensvorräte zurück. Welche dieser Wissensvorräte ihnen dabei aus der nahezu unendlichen Menge der überkommenen Möglichkeiten zugänglich sind, hängt ganz

von der Passfähigkeit in Bezug auf die aktuelle Situation ab. Wissensvorräte, die interpretatorisch keine aktuell relevanten Anschlussstellen an die zu klärende Situation besitzen, werden auch nicht erinnert.



Analysieren wir die Argumente sowohl der Gegner als auch der Fürsprecher des Ladenschlussgesetzes, stellen wir schnell fest, dass sowohl Legitimations- als auch Delegitimationsstrategien auf das tradierte Wissen vom „Gebot“ des Sonntags als Ruhetag Bezug nehmen.

Während sich die Befürworter der aktuellen Ladenschlussregelung, zu denen gemeinschaftsorientierte Gruppen und Institutionen wie Kirchen, Gewerkschaften oder auch das Sozialministerium zählen, explizit auf den „Sonntag als Tag der Arbeitsruhe und der Besinnung“ beziehen, geschieht dies bei den Verfechtern einer Freigabe der Ladenöffnungszeiten eher indirekt. Hier kann man an ein in Bezug auf Veränderungsbestrebungen des status quo allenfalls halbherziges Motto wie „Sonntags nur Besichtigung, kein Verkauf, keine Beratung“ denken oder daran, dass sich Ausnahmen von dem Gebot der Sonntagsschließung nur auf solche Branchen beziehen, die ermög-

lichen, den Sonntag feierlich begehen zu können (Blumenhändler, Bäcker). Interessant ist, dass in derartigen Delegitimations-Vorstößen immer auch beachtet wird, dass keine Überschneidungen mit der Kirchzeit entstehen dürfen. Noch indirekter, aber letztlich trotzdem plausibel, sind Positionen, die verlängerte Ladenöffnungszeiten mit dem damit verbundenen Zugewinn an Freizeitqualität und Freizeit„erlebnis“ zu rechtfertigen versuchen oder als strikte Ausnahme deklarieren (z. B. während der Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland). Zumindest für die Gruppe der Konsumenten lässt sich auf diese Weise noch eine Beziehung zum christlichen Gebot des Feierns konstruieren. Noch chancenlos wäre hingegen in Deutschland eine Argumentation, die sich bei dem Versuch, das Ladenschlussgesetz abzuschaffen, ausschließlich auf Aspekte

Schutzzone um die Sonn- und Feiertage

Kirche gegen generell freie Öffnungszeiten

Erfurt. (tlz/elo) Als Sozialminister Klaus Zeh (CDU) im Landtag über die Erfahrungen verlängerter Ladenöffnungszeiten während der Fußball-WM referiert, ist die Besuchertribüne kaum besetzt. Einen besonders aufmerksamen Zuhörer jedoch hat der Ressortchef: den Leiter des katholischen Büros in Erfurt, Winfried Weinrich. Der Kirchenmann begrüßt, dass Zeh den Sonn- und Feiertagschutz als ein „hohes verfassungsrechtlich gesichertes Gut“ hervorhebt und auch einer Ausnahmeregelung für Videotheken kritisch gegenübersteht. An Werktagen, sagt Zeh jedoch, könne die Generallinie aber sehr wohl sein, die Öffnungszeiten generell freizugeben.

„Wir brauchen eine Schutzzone um die Sonn- und Feiertage“, fordert dage-

gen Weinrich im TLZ-Gespräch. An einem Samstag beispielsweise sollten spätestens um 20 Uhr, besser um 18 Uhr, die Läden dicht sein. Denn wer bis Mitternacht arbeite, dem werde es schwerer fallen, sich am Sonntag um die Familie zu kümmern, ist Weinrich überzeugt. Auch für die Vorweihnachtszeit gehen die Vorstellungen von Regierung und Kirche auseinander. „Wir möchten, dass Advents-sonntage geschützt bleiben“, betont Weinrich.

Bei einer nicht repräsentativen Befragung berichteten einzelne Händler von steigenden Umsätzen, so Zeh. Etwa die Hälfte der Innenstadt-Händler habe längere Öffnungszeiten nicht durchgehalten, so die Linkspartei.

Die CDU will im Oktober einen Gesetzentwurf zu Ladenöffnungszeiten vorlegen.

Thüringische Landeszeitung, 30.9.2006

der Umsatzmaximierung konzentrieren würde. Eine solche Delegitimationsstrategie wäre zumindest gegenwärtig nicht hinreichend plausibel, weil sie sich nicht auf eine gemeinsam akzeptierte Wissensbasis berufen könnte bzw. weil die gemeinsame Wissensbasis vom Sonntag als Ruhetag derzeit noch zu dominant ist. Die Wertigkeit des Sonntags im gesellschaftlichen Bewusstsein ist derzeit höher als die Wertigkeit möglichst hoher Umsätze.

Zwei Aspekte werden an dieser Stelle offensichtlich: Der erste bezieht sich auf den Tatbestand, dass kulturelle Wissensvorräte anscheinend sehr resistent sind gegenüber kurzfristigeren historischen Veränderungen sind. Anders ist zumindest nicht zu erklären, dass im Mittelpunkt der ostdeutschen Diskussionen um das Ladenschlussgesetz immer noch christliche Argumentationen stehen, obwohl die christlichen Konfessionen als Institutionen mit einem Mitgliederanteil von unter 28% der Bevölkerung hier eine eher untergeordnete Rolle spielen. Wie es zu diesen langfristigen Überlieferungen kommt, wird uns noch näher beschäftigen.

Zweitens zeigt gerade das Beispiel der Ladenschlussdiskussion aber auch sehr deutlich, auf welche Weise Wertewandelprozesse stattfinden. Im Gegensatz zu Normen verändern sich Werte eher schleichend und von vielen in diesem Veränderungsprozess unbemerkt. So entstehen neue Wert-Normalitäten nie durch eine Zäsur, sondern immer durch eine Korrektur der alten Normalität. Derartige Korrekturen finden permanent statt und sind sowohl Resultat als auch Ausgangspunkt kultureller Dynamik. Sie gehen von Ideen und Vorstellungen einzelner Individuen aus und werden dann für eine „neue Normalität“ einer Lebenswelt charakteristisch, wenn die Mehrheit der Mitglieder dieser Lebenswelt sich mit den entsprechenden Werten identifiziert.

Damit ist auch das Verhältnis von Kultur und Individuum als Wechselverhältnis in der Weise bestimmbar, dass individuelles Handeln sich einerseits durch eine spezifische Auswahl jener Wissensvorräte auszeichnet, von denen es sich ein Höchstmaß an Plausibilität für Problemlösungen seiner aktuellen Lebenswelt verspricht. Andererseits ist damit – unter Voraussetzung einer Mehrheitsfähigkeit dieser individuellen Sichtweisen – auch immer eine Veränderung des gesamten Wertesystems einer sozialen Lebenswelt initiiert. So wird – um auf den Ladenschluss zurückzukommen – eine dauerhafte Freigabe der Öffnungszeiten z.B. bis Mitternacht Veränderungen der Konventionen familiären Zusammenlebens nach sich ziehen, die dann auf anderer Ebene ebenfalls Werteveränderungen zur Folge haben können.

Offenkundig ist in jedem Fall, dass eine Kultur sich immer nur in den (kommunikativen) Handlungen ihrer Individuen äußert und dokumentiert. Da jedes Individuum innerhalb des Wissensvorrats, der ihm durch seine Sozialisation zur Verfügung steht, eine Vielzahl eigenständiger Problemlösungsalternativen kreieren kann, die wiederum durch individuenspezifische Erfahrungen überhaupt erst möglich werden, ist jede Verallgemeinerung im Sinne von „die Deutschen sind <...>“ strikt unzulässig.

2.3.2

Zur Abgrenzbarkeit sozialer Wissensvorräte

Wie wir bereits gesehen haben, können wir von einer strikten Abgrenzbarkeit kollektiver Wissensvorräte nicht ausgehen, weil jede Kultur zu wesentlichen Teilen selbst Produkt interkultureller Interaktionen ist und kulturelles

Wissen von daher auch über Sprach- und Ländergrenzen hinweg Überlappungen aufweist. Wie gesagt: Kulturen sind ebenso wie ihr jeweiliges kollektives Gedächtnis nicht als Container vorstellbar. Dennoch existieren Wissensbestände, die in jeweils spezifischer Konstellation für bestimmte ethnische Gruppen wichtig sind, weil sie für deren Selbstdeutung immer wieder eine besondere Rolle gespielt haben.

Menschen erfahren, dass der Rückgriff auf bestimmte Wissensbestände erfolgreich ist. Das wiederum motiviert immer wieder auf genau diese Wissensbestände zurückzugreifen. Damit werden im Laufe der Gewohnheit weniger das Wissen an sich als der Rückgriff darauf zur Gewohnheit. Dieser Mechanismus bringt gewisse kulturelle Besonderheiten hervor.

Daher ist es sehr wahrscheinlich, dass ein Migrant der zweiten Generation aus seinen schulischen Sozialisationserfahrungen Zugriff auf den Wissensvorrat der „Migrationskultur“ besitzt, zugleich aber auch über die häusliche Sozialisation über den Wissensvorrat der elterlichen „Kultur“ verfügt. Die Frage nach einer Abgrenzbarkeit der Wissensvorräte aus den beiden Kulturen bzw. Lebenswelten ist nicht mehr beantwortbar. Entscheidend ist vielmehr, auf welche Wissensbestände die betreffende Person in Selbstdeutungsprozessen o.ä. zurückgreift, um Normalität wiederherzustellen.

Und gerade in diesem Zusammenhang steht die häufig zu beobachtende und von den Betroffenen beklagte „Heimatlosigkeit“ der Migranten der zweiten Generation. Von ihrer Umgebung wird unschwerlich erwartet, dass sie z.B. bei Problemlösungen auf den Wissensvorrat derjenigen Kultur zurückgreifen, in der sie aufgewachsen sind. Unverständnis ist das Resultat, wenn dies nicht geschieht, sondern wenn – den Betroffenen zumeist nicht bewusst – auf

tradierte Wissensvorräte der elterlichen Herkunftskultur zurückgegriffen wird.

Erschwerend wirkt sich für die Migranten der zweiten Generation aus, dass aus den gleichen Gründen Generationskonflikte viel heftiger ausgetragen werden, sodass das elterliche Zuhause in diesem Sinne nicht unbedingt als Heimat angesehen wird.

Erwähnt sei an dieser Stelle das Beispiel eines elfjährigen türkischen Mädchens, das während der Abwesenheit ihrer Eltern einen Klassenkameraden mit zu sich nach Hause nahm, um gemeinsam die Hausaufgaben anzufertigen. Als der Vater des Mädchens von diesem Besuch erfuhr, brachte er das Kind unverzüglich zu einer gynäkologischen Untersuchung in die Klinik.

2.4

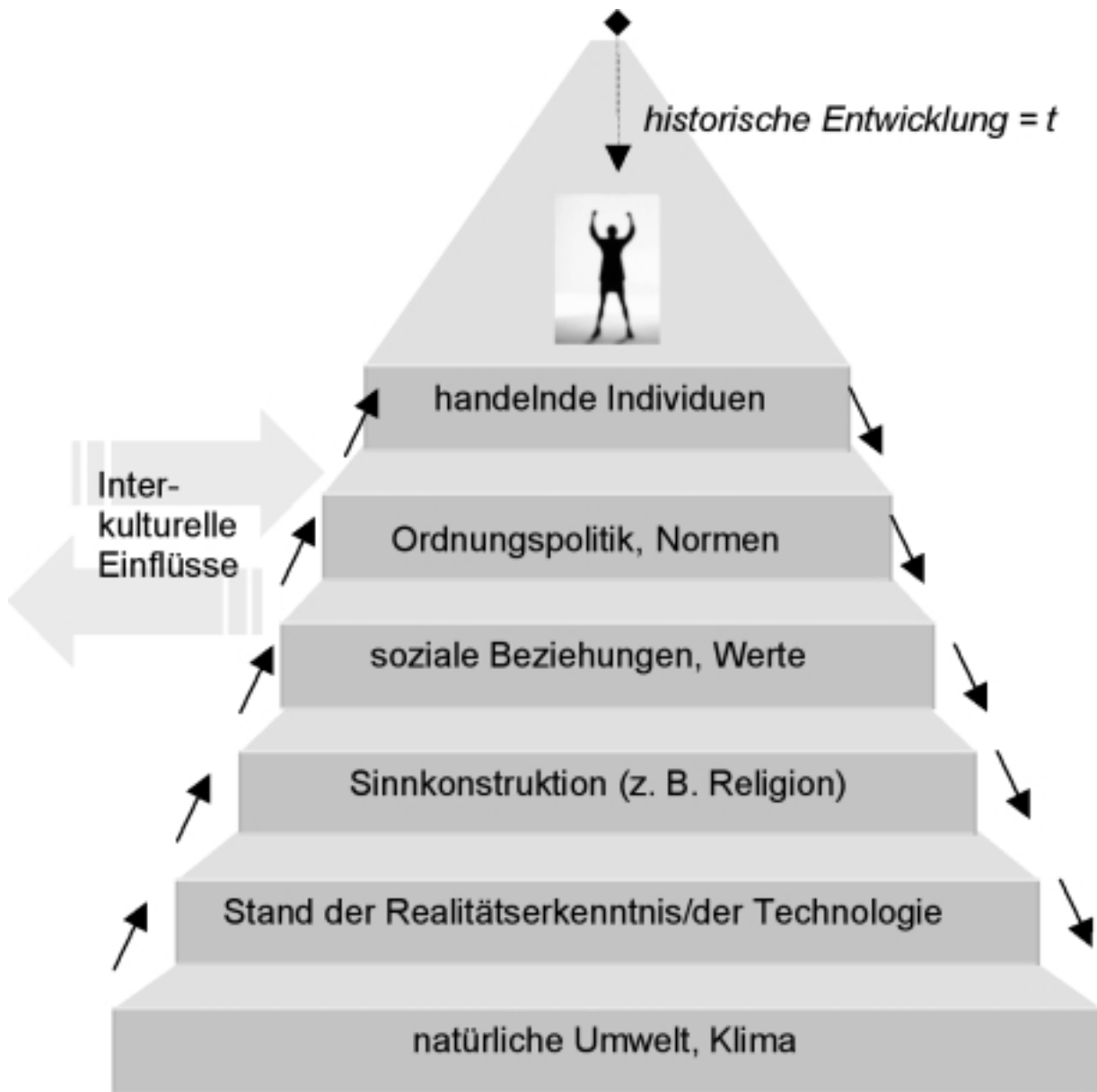
Kultur ist ein Kommunikationsprodukt – oder: warum eine Kultur so geworden ist, wie sie ist

Bislang haben wir uns im Wesentlichen damit beschäftigt, Hypothesen darüber zu formulieren, wodurch kulturelles Wissen charakterisiert ist und in welcher Weise es im Rahmen des Alltagshandelns eingesetzt wird. Als entscheidend hat sich hierbei das Relevanzkriterium herausgestellt: Was für das Problemlösehandeln und damit für die Wahrung von Normalität und Plausibilität eines (ethnischen) Systems Bedeutung besitzt, wird häufiger abgerufen und rekonstruiert, als das, was hierfür weniger bedeutsam ist. Umgekehrt wird die Relevanz von Wissensvorräten dadurch erzeugt und aufrechterhalten, dass eine solche Rekonstruktion permanent stattfindet. Wie wir gesehen haben, wird auf diesem Weg überhaupt

erst ein kulturspezifischer und kollektiv weitgehend verbindlicher Handlungsrahmen erzeugt.

Häufig unterschätzt wird die natürliche Umwelt einer Ethnie. Sie bildet gleichsam die tragende Schicht des Handelns, sei es

in sozialen, politischen, beruflichen und anderen Kontexten. So haben klimatische und geographische Bedingungen Einfluss auf die Art und Weise der Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenlebens, auf die Inhalte und Organisationsmöglichkeiten der



Modifiziertes Schichtenmodell in Anlehnung an E. Dülfer, *Internationales Management*, München/Wien 1999 (6. Aufl.), S. 221

Arbeit, auf die Organisation von Verkehr und Transport, auf Werthaltungen, Kommunikationsformen (Sprache, Mimik, Gestik, Körperdistanz), Sinnkonstruktionen etc. Das an einen Entwurf des internationalen Wirtschaftsforschers Eberhard Dülfer angelehnte Schichtenmodell der Umweltberücksichtigung⁸ (s.o.) dokumentiert diesen zumindest indirekt auf allen Handlungsebenen bestehenden Einfluss der sog. „natürlichen Gegebenheiten“. Es besteht im Sinne des Eisberg-Modells aus mehreren wechselseitig verbundenen Schichten, die auf das Handeln des Einzelnen Einfluss nehmen und es damit als kulturgebunden ausweisen:

Bodenschätze, klimatische und topographische Bedingungen z. B. fordern die Ausbildung bestimmter Technologien wie z. B. Bohrtechniken, Schiffsbau, Klimatechnik etc. und schaffen Rahmenbedingungen für Sinnkonstruktionen, die sich wiederum in bestimmten Normsetzungen z. B. rechtlicher und politischer Art spiegeln. So wird häufig darauf hingewiesen, dass sich die sog. Entwicklungsländer mit wenigen Ausnahmen auf den Gebieten zwischen 40 Grad nördlicher Breite und 30 Grad südlicher Breite finden, während die weltwirtschaftlich bedeutenden Industriezentren nahezu sämtlich in der nördlichen gemäßigten Zone liegen, wo die menschliche Leistungsfähigkeit „naturgemäß“ höher ist. Dass eine strikt leistungsorientierte Form der Sinngebung, wie sie die protestantische Wirtschaftsethik verkörpert, in tropischen Klima-

zonen nur schwer zu verwirklichen wäre, liegt auf der Hand.

Welche Wissensbestände für uns bis heute einen besonders hohen Aktualitätsgrad besitzen und dementsprechend auch unser Handeln bestimmen, hängt davon ab, wie Kommunikationsprozesse und damit auch die Produktion von Wissen über Jahrhunderte hinweg koordiniert worden sind. So ist es nahe liegend, dass in „westlichen“ Lebenswelten z. B. die christliche Lehre heute einen noch so nachhaltigen Einfluss auf Denk- und Handlungsweisen ausübt, weil es Klöster und Kirchen waren, die seit dem Beginn von Schriftlichkeit für den immerhin längsten Zeitraum der Geschichte mehr oder minder monopolistisch Wissen tradiert und koordiniert haben. Sie haben in diesem Sinne stilbildend gewirkt. Spätere Steuerungszentren von Kommunikation, zu denen beispielsweise Institutionen politischer Herrschaft, bürgerliche Wissenschaft, Kunst oder gegenwärtig die Medienwirtschaft selbst zu rechnen sind, haben nicht nur auf diesen Traditionen und Wissensbeständen aufgebaut, sondern auch auf der Art und Weise ihrer Vermittlung und sie im Sinne eines kommunikativen als kulturellen Stils mit entsprechenden Modifikationen fortgeschrieben.

Weil lebensweltliche Interaktionen nicht anders als auf kommunikativem Wege realisiert werden können, schreiben sich die praktizierten kommunikativen Stile in die jeweiligen lebensweltlichen Bereiche ein (und umgekehrt):



Während die deutsche Kommunikationsgeschichte wesentlich durch eine über lange Zeit antagonistische Polung zwischen katholischer Lehre einerseits und reformatorischen Ansätzen andererseits geprägt ist, haben wir es in der frankophonen und in der angelsächsischen Tradition mit Entwicklungen zu tun, die erheblich weniger durch derartige Widersprüche charakterisiert sind. So sind unter französischer Koordinations"hoheit" vollzogene Selbstverständigungsprozesse entscheidend durch die kommunikationssteuernde Funktion der katholischen Kirche im Mittelalter und der frühen Neuzeit geprägt worden. Dies hat wiederum die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich Denk- und Handlungsstrukturen wie Rationalismus und Zentralismus etablieren und bis in die Gegenwart hinein erhalten konnten. Ähnliches gilt in Bezug auf die alltägliche Ästhetik des *savoir vivre* [wissen, wie man gut lebt], deren Bedeutung sich ohne Berücksichtigung des Einflusses der katholischen Kirche nicht erschließen ließe.

Anders die angelsächsischen Regionen: Hier bot die im weitesten Sinne protestantische Prägung des Wissensvorrats eher eine Basis für erfahrungsorientierte, pluralistische, individualistische, aber auch puritanischere Formen der Selbstverständigung. Das unter diesen Vorzeichen vernetzte „Archiv“ kommunikativen Handelns unterscheidet sich dementsprechend maßgeblich von demjenigen frankophoner oder deutscher Prägung. Es ist weniger hierarchisch strukturiert, dafür aber empirischer und personenbezogener ausgerichtet. Dass diese Merkmale noch heute Einfluss auf kommunikative (als kulturelle) Stilbildungsprozesse nehmen, drückt sich nicht nur in der *open door policy*, den flachen Hierarchien in der Unternehmensorganisation oder dem nicht normsondern fallbezogenen Ansatz angelsächsischer Rechtsprechung aus, sondern z. B. auch in den gegenüber dem geometrisch abgezielten Ansatz französischer Gartenkunst eher „natürlichen“ gartenarchitektonischen Gestaltungsprinzipien. Deutlich werden die Unterschiede auch, wenn wir



uns angelsächsische Homepages, Geschäftsberichte oder Verkaufsprospekte ansehen: Nicht der Autor steht im Vordergrund, sondern der Rezipient. Und der wird nicht mit einer ausschweifenden Philoso-

phie, sondern mit einer persönlichen Ansprache sowie knappen Daten und Fakten zu überzeugen versucht. Selbst wenn wir die nationalen Internetauftritte von „Global Players“ wie McDonald's vergleichen, wer-

den wir feststellen, dass sich diese Stilmerkmale auch auf den aktuellen US-amerikanischen, britischen, französischen und deutschen Websites wieder finden (Zugriff: Juni 2006).

Nicht oft genug betont werden kann jedoch, dass „Kulturen“ zwar über veränderungsstabile „Kerne“ verfügen, dass sie an den Peripherien aber – zunehmend – offen und durch Interpenetrationsprozesse charakterisiert sind und kommunikative Stile einander beeinflussen. Auf diese Weise ließe sich beispielsweise die oft behauptete sukzessive Amerikanisierung „des“ deutschen Lebensstils ebenso erklären wie zahlreiche Wörter und Zeichen, die wir zwar tagtäglich routinemäßig als „eigenkulturelle“ verwenden, die aber bei genauerem Hinsehen nicht unbedingt plausibel erscheinen. Vielen US-Amerikanern und Briten ist beispielsweise nicht bekannt, dass die italienischen Münzbezeichnungen „Lira“ (lat. libra: Pfund) und „Soldi“ den Symbolen für das englische Pfund (£) und den amerikanischen Dollar (\$) = doppelt durchgestrichenes S, wobei die senkrechten Striche für das A von America bzw. für das U von USA stehen) zugrunde liegen. Und welcher Deutsche würde schon vermuten, dass die Ortsbezeichnung „Kuhblank“ im Brandenburgischen alles andere als einen Verweis auf Wiederkäuer enthält?

Wo Kübe Stuten sind

Schilde, Sieb, Schabernack, Sieblich-
um, Sorge, Sauer, Regenmantel, Berg-
teufel, Pudel, Löwenbrack, Witzke, Olme-
witz, Orchtitzchen, Mückendorf, Merkur,
Hammerfing, Schwarze Panne oder
Pechhütte. An karionen, widersprüchli-
chen oder einfach nur „sprechenden“
Ortsnamen ist in Brandenburg kein
Mangel. Noch am einfachsten zu erklä-

ren ist hierbei die Herkunft aus Vor-
oder Familiennamen (Arminruhe,
Uckermark), aus der Natur (Fünfeichen,
Oder-Sperre) oder aus Handwerk und
Gewerbe (Pechhütte, Elbe-Elster). Auch
das Rindvieh mag häufig herhalten:
Kuhbier, Kuhblank, Kuhhorst, Kuldorf,
Kuhriedhof. Allerdings ist Vorsicht ge-
boten. Kuhblau in der Prignitz hei-
ßes Spielzeug hat nichts mit mahlenden
Verbeinern zu tun, sondern leitet sich
von slawischen „kublanke“ ab, was
sich als „Stutenviez“ übersetzen lässt.

Quelle: Brandenburger Blätter, 28.4.2006, S. 13

2.5

Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? (II)

Zweite Zusammenfassung mit weiteren Empfehlungen zur interkul- turellen Kompetenzentwicklung

- *Wahrnehmung vollzieht sich im Wesentlichen als hypothesengeleiteter Suchvorgang. Die Erwartungen oder Hypothesen, die bei diesem Suchvorgang aufgebaut werden, orientieren sich an bereits vorhandenen und individuell sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnissen. Neu eingehende Daten/Erfahrungen werden mit schon vorhandenen Schemata verglichen und diesen zugeordnet oder an sie angedockt. Stimmen Erfahrungen und Erwartungen nicht überein, führt dies unter der Prämisse „Es soll ein Sinn sein!“ entweder zu einer „ungerechten“ Zuordnung der Erfahrung zu einem nur bedingt passfähigen Erwartungsschema oder (im positiven Fall) zu einer Korrektur, Differenzierung und Erweiterung des Erwartungsschemas.*

Sechste Empfehlung: Fehlerhafte Schema-zuordnungen erfolgen meistens unbewusst oder aufgrund der mangelnden Bereitschaft Indexikalität bzw. Unklarheit „auszuhalten“. Ziel sollte es daher sein, uneindeutige Sachverhalte in Frage zu stellen und auf diese Weise, nach befriedigenden und in dem entsprechenden Kontext plausiblen Problemlösungen zu suchen. Die damit einhergehende Thematisierung des Sachverhalts kann situationsbedingt entweder metakommunikativ mit dem jeweiligen Kommunikationspartner (als Kommunikation über den Kommunikationsprozess) erfolgen oder – sofern dies zu Animositäten führen würde – z. B. auf dem

Wege der Informationsbeschaffung außerhalb des Kommunikationsprozesses.

- *Je vielfältiger unsere Erfahrungen sind, desto offener und damit flexibler müssen die Schemata sein, mit denen wir agieren. Machen wir hingegen nur wenige (und immer gleiche) Erfahrungen, verhärten sich die Schemata, mit denen wir Wirklichkeiten interpretieren und konstruieren. Unsere Interpretationsmöglichkeiten sind dann geringer, sodass wir dazu neigen, Unbekanntes entweder gar nicht zu tolerieren oder es „stereotyp“ bzw. in ein relativ feststehendes Schemanetzwerk einzuordnen.*

Siebente Empfehlung: Interkulturelle Kompetenz hängt dementsprechend auch mit der Vielfalt der eigenen Fremdheitserfahrungen zusammen. Wer darüber hinaus Unbekanntem gegenüber nicht nur aufgeschlossen ist, sondern auch Bereitschaft zeigt, Fremdes aktiv zu entdecken und zu verstehen, wird in interkulturellen Situationen erheblich flexibler und angemessener reagieren können.

- *Kulturelle Wissensvorräte werden in ihrem Kern oft über Jahrhunderte hinweg als relativ fest gefügte Schemanetzwerke überliefert. Sie haben sich als Interpretations- und Problemlösewerkzeuge in historisch fortschreitenden lebensweltlichen Zusammenhängen immer wieder bewährt und erscheinen daher plausibel. Da sich Tradierungsprozesse kommunikativ vollziehen, sind kulturelle Wissensvorräte gleichzeitig Kommunikationsprodukt und Kommunikationsgrundlage. Sie prägen damit wesentlich den Kommunikations-, Denk- und Handlungsstil derer, die in diesem Vermittlungszusammenhang sozialisiert werden. Je eingegrenzter und geschlossener dieser Vermittlungszusammenhang ist (z.B. aufgrund mangelnder Medienvielfalt, fehlender Reisemöglichkeiten, strikter Kanonbil-*

dungen), desto größer ist die kollektive Gültigkeit und Verbindlichkeit des gemeinsamen Wissensvorrats. Sinngemäß gilt umgekehrt: Je vielfältiger die Erfahrungsmöglichkeiten des Einzelnen in einem Tradierungsprozess sind (indem Sachverhalte thematisiert und in Frage gestellt werden können), desto größer sind die individuellen Abweichungen von dem zugrunde liegenden kulturellen Wissensvorrat und entsprechend geringer ist die Verbindlichkeit eines „gemeinsamen“ kulturellen Stils.

Achte Empfehlung: In einer Zeit zunehmender Pluralisierung und internationaler Vernetzung bestehen kollektive Wissensvorräte und kulturelle Stile zwar fort. Ihre Verbindlichkeit für eine Lebenswelt oder Kultur nimmt jedoch ab: scheinbar Homogenes erweist sich als faktisch äußerst unterschiedlich. Dementsprechend sollten wir mit generalisierenden Äußerungen in Bezug auf kulturelle Gruppen sehr zurückhaltend sein. Individuelles Handeln ist aus historischen Zusammenhängen heraus vielleicht verstehbar; ebenso wichtig ist jedoch die Kenntnis der jeweils konkreten und insgesamt einmaligen Sozialisationskontexte des Einzelnen.

2.6

Zum Nach- und Weiterdenken

1. Wie wir gesehen haben, sind Kommunikations- und Kulturgeschichte eng miteinander verwoben. Dies lässt sich unter anderem auch am Beispiel der Benennung von Produkten belegen. Mit ein wenig Hintergrundwissen in Bezug auf die Geschichte der Bundesrepublik fällt es z.B. leicht, die Entwicklung der Typenbenennungen deutscher PKWs als Spiegel der Zeitgeschichte zu lesen:

50er-Jahre	50er/60er-Jahre	70er/80er-Jahre	90er-Jahre
<p>Wunsch nach „heiler Welt“: Janus, Prinz, Goliath, Taurus</p> <p>„Wirtschaftswunder“: Rekord, Tempo, Blitz</p>	<p>„Sozialprestige“: Kapitän, Kadett, Admiral, Diplomat, Consul, Commodore, Senator</p>	<p>„Freizeitgesellschaft“: Ascona, Capri, Monza, Sierra, Fiesta, Escort, Scirocco, Passat, Golf, Derby, Polo</p>	<p>„Postmoderne Techno-Klassik“ (gr./ lat. Endungen): Orion, Astra, Vectra, Mondeo, Odeon, Omega, Scorpio, Vento, Focus, Signum</p> <p>„Erlebnisgesellschaft, Exotik“ Tigra, Ka, Sharan, Lupo, Zafira, Agila, Touran, Touareg</p>

Wie kann man an diesem Beispiel erklären, dass Kultur Kommunikationsprodukt ist (und umgekehrt)? Warum würde man heute in Deutschland keine Autobezeichnungen wie „Tempo“ oder „Kadett“ durchsetzen können?

2. Die Geschichte des Begriffs „Kasko“ dokumentiert zwei der häufigsten Tradierungsformen kulturellen Wissens. Eine davon belegt, dass Kulturen Produkte interkultureller Prozesse sind, die andere zeigt, warum kulturelle Wissensvorräte teilweise sehr veränderungsresistent sind. Finden Sie im Text Beispiele hierfür?

Was bedeutet eigentlich „Kasko“?

GP. Wohl jeder Fahrzeugbesitzer zählt diesen Begriff zu seinem Wortschatz und glaubt, auch so ungefähr zu wissen, worum es geht – zumindest in der Verbindung Teil- oder Vollkaskoversicherung. Aber was bedeutet eigentlich „Kasko“ ursprünglich? Barbara Eggenkämper, Leiterin des Firmenhistorischen Archivs der Allianz Versicherung, weiß, woher das Wort stammt: „Kasko ist dem Spanischen entlehnt und bezeichnet einen

Sturmhelm mit tief herabreichendem Stirn- und Nackenschutz. Da die im 15. Jahrhundert aufkommende Form der Schiffskörper der Hanse ebenso wie die der Schiffe des Kolumbus mit ihren hohen Vor- und Achterdecks einem verkehrt auf das Wasser gesetzten Sturmhelm ähnelt, übertrug sich der Name Kasko auf diese Schiffsförm und wurde später allgemein zum Sammelnamen für jede Art von Schiffsrumpf. Das Wort ging in der übertragenen Bedeutung schon frühzeitig ins Italienische über und wurde nach und nach in viele andere Sprachen übernommen. Für die Versicherung des Schiffs mit Zubehör fand dann das Wort Kaskoversicherung Verwendung. Als Anfang des 20. Jahrhunderts auch Automobile gegen Beschädigung und Zerstörung versichert werden sollten, übernahm man hierfür dasselbe Wort und es entwickelte sich der versicherungstechnische Begriff Automobilkaskoversicherung.“

Quelle: Rhein-Hunsrück-Kurier 22/2006

3. Seit der deutschen Vereinigung wird häufig darüber diskutiert und spekuliert, ob die unterschiedliche Entwicklung von Wissensvorräten während der Zeit der deutschen Teilung langfristig Einfluss auf

den Verlauf des Einigungsprozesses nehmen wird. In der (Medien)wirtschaft scheint man davon auszugehen, dass bereits eine Angleichung von Wissensbeständen stattgefunden hat. Zumindest ist die nach der Wende praktizierte Differenzierung in West- und Ostausgaben

von Zeitschriften und Magazinen bereits Mitte der Neunzigerjahre zu Gunsten „einheitlicher“ Produkte aufgegeben worden. *Zu Recht? Wie stellt sich in diesem Zusammenhang der Tradierungsprozess sozialer Wissensvorräte auch in generationsspezifischer Hinsicht dar?*



Capital 1/1993 Ostausgabe



Capital 1/1993 Westausgabe

4. In den vergangenen Jahren ist es häufiger vorgekommen, dass mit der am Tor des KZs Buchenwald angebrachten Inschrift „Jedem das Seine“ für Produkte wie Hamburger oder Finanzdienstleistungen geworben wurde. Der Bezug zum KZ Buchenwald war natürlich in keinem der Fälle bewusst hergestellt worden. Dennoch erregten die Werbesprüche großen Anstoß. *Ist es möglich anhand dieses Beispiels Rückschlüsse auf die Funktionsweise des kulturellen Gedächtnisses herzustellen? Welche Meinung haben Sie: Sollten Sprüche wie der genannte tabuisiert werden oder nicht?*



Thüringische Landeszeitung Jena 4.1.2001

3.

Der Umgang mit Fremdem und Fremdheit

Der angemessene Umgang mit Fremdem und Fremdheit oder besser: mit Unvertrautem zählt zu den wichtigsten Aspekten, wenn es darum geht, interkulturelle Kompetenz unter Beweis zu stellen. Was in diesem Zusammenhang überhaupt „angemessen“ heißt, was unter „Fremde“ und „Fremdheit“ zu verstehen ist, soll uns im Folgenden beschäftigen.

3.1.

Wann ist uns etwas fremd?

Eine erste Annäherung an die Bedeutung von „fremd“ mag der nachstehende Zeitungsartikel über das Familienrecht bei der

Achtzigjährige will sich von Ehefrau scheiden lassen

NAIROBI, 9. Januar (AP). Ein kenianisches Gericht hat einer 80 Jahre alten Frau genehmigt, sich wegen Gewalt in der Ehe von ihrer Frau scheiden zu lassen. Nyoro Ongori warf ihrer Ehefrau Mary Orang'o einem Zeitungsbericht zufolge vor, sie geschlagen und ihre Töchter belästigt zu haben. Wie die „Kenya Times“ am Wochenende berichtete, sind die beiden Frauen aus der westkenianischen Ortschaft Bomwanda seit acht Jahren verheiratet. Dem Gerichtsbeschluss zufolge muss Orang'o die gemeinsame Wohnung umgehend räumen. Die Volksgruppe der Kisii erlaubt Ehen unter Frauen, falls eine Witwe nicht mehr gebärfähig ist oder noch keinen Sohn zur Welt gebracht hat. Im kenianischen Recht ist dies jedoch nicht vorgesehen. Bei den Kisii und anderen kenianischen Volksgruppen dürfen nur Söhne den Namen der Familie tragen und Besitz erben.

FAZ 10.1.00, S. 9

Volksguppe der Kisii in Kenia vermitteln. Zumindest dann, wenn wir versuchen die Besonderheiten dieses Rechtssystems auf Anhieb zu verstehen. Liest man den Artikel nur cursorisch, wird es vermutlich nicht gelingen, sich ein genaues Bild von den geschilderten Umständen und Hintergründen des dargestellten Rechtsfalls aus Kenia zu verschaffen. Warum?

Die „Fremdheit“ des Artikels begründet sich nicht mit dem Stil des Autors, sondern damit, dass der dargestellte Sachverhalt für jemanden, der z.B. in Westeuropa aufgewachsen ist, zunächst mit seinen eigenen Erfahrungen von Alltagsnormalität nicht vereinbar ist. Die beschriebene Ehrengelung bei den Kisii erscheint aus dieser Perspektive unplausibel. Sie lässt sich nur schwer in Übereinstimmung bringen mit „westlichen“ Erfahrungen von institutionalisierten Regeln menschlichen Zusammenlebens und steht Lesern aus diesem Kulturkreis mit großer Wahrscheinlichkeit „fern“ (im Sinne der Bedeutungen des germanischen Wortstammes „fram“: „fern von“, „fort“ und „vorwärts“ aus dem sich der deutsche Begriff „fremd“ ableitet).

Umgekehrt deklariert man dann etwas als „Eigenes“, wenn es „nah“ erscheint, wenn es auf Anhieb verständlich ist und nicht intensiveren Interpretationsbedarf hervorruft. Charakteristische Merkmale des „Eigenen“ sind daher

- * „Normalität“ (im Sinne von Alltäglichkeit)
- * Plausibilität
- * Sinnhaftigkeit

Sie bilden wesentliche Voraussetzungen für **Routine**handlungen, mit denen man auf der Verhaltensseite Gewohnheiten als Gewohnheiten herausbildet und damit das „Eigene“ als solches bestätigt.

3.2

Alles ist relativ: Fremdbilder als Spiegel des Selbstverständnisses

Dass uns das Fernstehende, Fremde überhaupt nichts sagt, dass wir keinerlei Beziehung dazu entwickeln, stellt eher eine Ausnahme als die Regel dar. Ein Beispiel hierfür wäre allenfalls der logisch-mathematische Fremdbegriff: „Fremd“ sind hier zwei Klassen oder Mengen, deren Durchschnitt leer ist, die also keinerlei Berührungspunkte besitzen.

Zielort	Flugkilometer von Frankfurt/M.	Schätzung (s. Einleitung, Seite)
Algier	1542	
Athen	1798	
Dubai	4849	
Helsinki	1527	
Istanbul	1874	
Washington	8808	
Kinshasa	6065	
New Delhi	6115	
Moskau	2039	
Tokio	9369	

Sofern zwischen Ihren Entfernungsschätzungen und den tatsächlichen Entfernungen größere Differenzen bestehen, dürfte dies auch sehr viel mit dem Fremdheits- oder Vertrautheitsgrad zu tun haben, den Sie aufgrund eigener Erfahrungen in Bezug auf diese Städte gewonnen haben.

Entfernungen von Frankfurt/M.

Nahezu alle anderen Verwendungszusammenhänge des Fremdbegriffs beinhalten allerdings jenes Bezugsverhältnis, das schon in der erwähnten Bedeutungserklärung: „fremd von <etwas anderem>“ mitgedacht ist. Während dieses Bezugsverhältnis beispielsweise in der Philosophie mit den Eckpunkten von „ego“ (ich) und „alter“ (der/die/das Andere) noch eher abstrakt und neutral gedacht wird, ist dies in anderen wissenschaftlichen Bereichen nicht der Fall. In der Soziologie erscheint der Fremde in der Regel negativ als „Randseiter“, in kultur- und religionsgeschichtlichen Darstellungen häufig als das „Unheimliche“. Mit anderen Worten: der Fremdbegriff scheint relativ und damit subjektiv definiert zu sein. Dies gilt auch, wenn wir das „fern von“ in seiner engen geographischen Bedeutung verstehen. In diesem Zusammenhang sind international tätige Manager gebeten worden Entfernungen von der Hauptstadt ihres Landes zu verschiedenen Städten der Welt zu schätzen. Das Ergebnis war verblüffend: Städte, die aus eigener Erfahrung oder aus Sekundärerfahrungen (Medien, Kollegen etc.) besser bekannt waren, wurden kilometerbezogen viel „näher“ eingeschätzt als eher unbekannte Städte, die dementsprechend erheblich „ferner“ angesiedelt wurden.

Das heißt, dass bei Definitionen des Fremden nicht tatsächliche oder „objektive“ Kriterien zur Geltung kommen, sondern dass letztlich unsere Beziehung zu diesem Anderen darüber entscheidet, wie „fern“ oder fremd es für uns ist. Viel folgenreicher noch ist der Umstand, dass wir nicht nur das Andere, sondern auch uns selbst über die Einschätzung dieser Beziehung definieren; ein Sachverhalt, der deutlich in dem von Psychologen und Philosophen häufig verwendeten Gegensatzpaar *ego* – *alter ego* zum Ausdruck kommt. Kurz gesagt: **Wir definie-**

ren uns immer im Verhältnis zu anderen – und umgekehrt. Hierbei handelt es sich in der Regel nicht um einmalige Definitionen: Ob ich mich als „mager“, „dünn“, „vollschlank“ oder „dick“ bezeichne, hängt unter anderem auch davon ab, in welchem Bezugsverhältnis ich mich auf diese bestimmte Art und Weise einschätze.

Fest steht, dass ein Selbstverständnis nicht möglich wäre, wenn es nicht den „Anderen“, „Fremden“ gäbe, mit dem ich mich vergleichen könnte. Umgekehrt ist auch mein Verständnis des Fremden in erster Linie davon abhängig, wie ich mich selbst in dieser Beziehung sehe. Ein Beispiel hierfür bietet die unterschiedliche Positionierung der jeweils „eigenen“ geographischen Lage in australischen und europäischen Weltkarten. In Australien sieht man sich selbst verständlicherweise nicht „am Rand der Welt“:



Deutsche Weltkarte

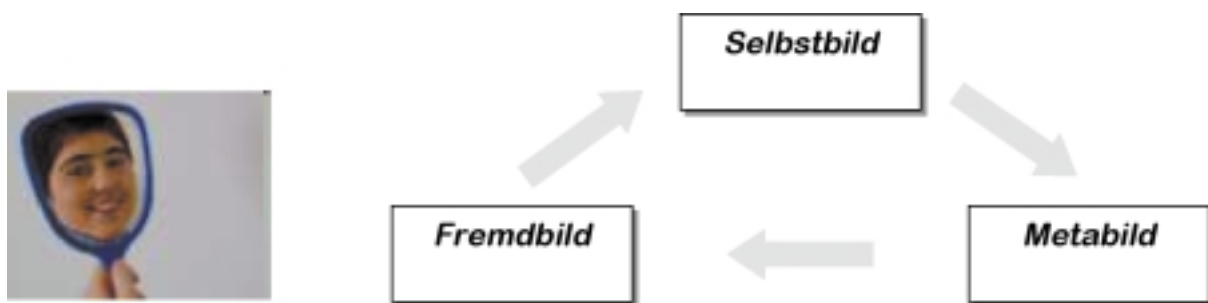


Australische Weltkarte

Dass das jeweils „eigene“ Land den Mittelpunkt der Darstellungen einnimmt, um den sich alles andere herumgruppiert, kann

auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass man ethnozentrisches Denken selbst dann nicht unterbinden kann, wenn man sich dessen negativer Auswirkungen bewusst ist. Ähnliche Belege hierfür gibt es in der Geschichte im Überfluss: Das christliche Europa sah sich dem Zentrum der Welt, Gott, am nächsten, während für die Chinesen das „Reich der Mitte“ in Asien lag. Und dass die moderne Drittelung der Welt in einen westlich-kapitalistischen, einen östlich-sozialistischen und einen entwicklungsbedürftigen Teil nicht in der „Dritten“ Welt erfunden worden ist, liegt auf der Hand. Teilweise hat sich eine solche ethnozentrisch vom „Eigenen“ ausgehende Weltsicht auch in der Selbstbezeichnung vieler Völker niedergeschlagen: „Bantu“, „Inuit“ oder auch „Comanche“ bedeutet jeweils „Mensch“, womit natürlich gleichzeitig auch eine Abgrenzung gegenüber Fremdem impliziert ist.

Unsere Wahrnehmung von Eigenem und Fremden ist über das direkte Wechselspiel von Selbst- und Fremdverstehen hinaus auch wesentlich durch das geprägt, was wir *annehmen* bzw. *vermuten*, was andere von uns denken und erwarten. Man spricht in diesem Zusammenhang von „Metabildern“. Wenn ich z.B. vermute, dass der Andere von mir erwartet, dass ich in einer bestimmten Kleidung zu einer Veranstaltung gehe, die derjenige auch besucht, so kann diese Vermutung bzw. dieses Metabild für mich durchaus handlungsleitend sein und mich zur Wahl entsprechender Kleidungsstücke motivieren (die ich „von mir aus“ eventuell gar nicht in Betracht gezogen hätte). Hieraus folgt: Wenn wir Fremdes (und Eigenes) wahrnehmen und verstehen, dann geschieht dies auf der Grundlage des wechselseitigen Zusammenhangs von Selbst-, Fremd- und Metabildern:



Selbst- und Fremdbilder stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang und wären außerhalb dieses konkreten Zusammenhangs auch nicht denkbar. So können sich Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Fremdbildern vollkommen verändern. Das lässt sich an einem Beispiel gut vorstellen, wenn man überlegt, wie sich ein nationales Selbstverständnis z.B. in Hinblick auf die weltpolitische Geltung aus deutscher Perspektive einerseits in Bezug auf die USA, andererseits in Bezug auf Mali formuliert.

Wie bei Selbstbildern, so gibt es auch bei Fremdbildern positive und negative Extreme, die so genannten **Freund- bzw. Feindbilder**. Beide haben fast immer die Funktion, die eigene Identität zu stärken: „Freundbilder“ in dem Sinne, dass Verbündete das Eigene stärken und bestätigen, Feindbilder dadurch, dass sie Abgrenzungen etwa in dem Sinne von „das will ich auf gar keinen Fall“ oder „ich bin das Gegenteil“ ermöglichen.

Dass es sich auch hierbei um Prozesse handelt, die ständigen Veränderungen un-

terliegen, lässt sich gut anhand der Fremdbildveränderungen im Zusammenhang mit den politischen Umwälzungen in Osteuropa dokumentieren. So hat mit dem Wegfall des verbindenden Elements eines gemeinsamen Feindes beispielsweise das Fremdbild Europas in den USA seine Qualität als „Freundbild“ verloren; genauso wie Russland nicht mehr als „großer“ Bruder mitteleuropäischer Staaten und auch nicht mehr als „Feind“ Westeuropas dient.

3.3 Über die Unvermeidbarkeit von Stereotypen und Vorurteilen

Dass Stereotypen eine bestimmte Form und Funktion von Wahrnehmungsschemata darstellen, haben wir bereits gesehen. Schemata sind demzufolge vorstellbar als „Typen“, denen bestimmte Wahrnehmungen zugeordnet werden, die dann als „Subtypen“ Spe-



zifizierungen des übergeordneten Typs darstellen („Schimpanse“ in Bezug auf „Affe“).

Die Definition von „fremd“ im Sinne von einerseits „fern von“ und andererseits „vorwärts“ beinhaltet zum einen, dass etwas genau dann „fremd“ ist, wenn entsprechende Erfahrungen nicht vorliegen. Das heißt: was ich nicht kenne, ist mir fremd. Verräterisch für unseren Umgang mit Fremdheit ist allerdings die zweite Bedeutung „vorwärts“: Sie zeigt an, dass wir stets versucht sind, Fremdes zu erkunden, uns verständlich und es zu unserem „Eigenen“ zu machen.

Kommen wir zunächst noch einmal zum Zusammenhang von Fremdheit und Erfahrungsmangel zurück, der zwangsläufig auch beinhaltet, dass zumindest eine minimale Erfahrungsbasis vorhanden sein muss, um etwas überhaupt als „fremd“ und nicht als „nichts“ zu klassifizieren: Indem wir vom Fremden weder genaueres wissen noch erwarten, nähern wir uns ihm mit relativ undifferenzierten Rastern, Schemata oder „Typen“. So wird jemand, der noch nicht in Australien gewesen ist, aufgrund von Medienberichten, Postkarten, Filmen etc. hinsichtlich seiner Wahrnehmungen und Erwartungen vermutlich in erster Linie auf Kängurus und nicht unbedingt auf Blechdächer ausgerichtet sein. Von daher kann es leicht passieren, dass Australien durch den nach und nach verfestigten (→ *gr. stereos*) Schematyp „Känguru“ repräsentiert wird. Dieses Stereotyp ist im Sinne eines verfestig-

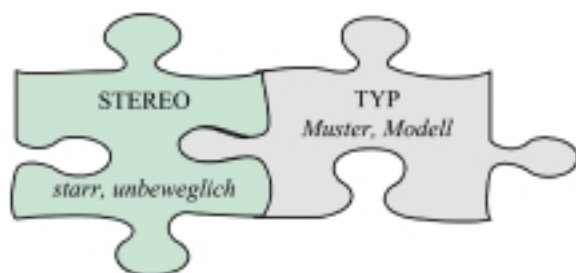
ten Images („Bildes“) maßgeblich für das eigene Handeln verantwortlich. Wer nach Australien fährt, glaubt, den Zweck seiner Reise erst dann erfüllt zu haben, wenn er das erste Känguru gesehen hat, und australische Waren werden bei uns erst dann als „echt“ australische akzeptiert, wenn sie in irgendeiner Form mit einem Känguru-Symbol versehen sind. Wie sich Bilder (Images) bzw. **Vorstellungen** von etwas Fremdem zu **Stereotypen** verfestigen, so fossilisieren nach genau dem gleichen Mechanismus **Einstellungen** und Meinungen zu **Vorurteilen**.

Welche Konsequenzen dies haben kann, lässt sich an einem Beispiel aus der Wirtschaft zeigen: Von Mitte der neunziger Jahre bis 2006 wurde unter den Typenbezeichnungen VW Sharan, Ford Galaxy und Seat Alhambra ein nahezu identischer Minivan produziert und vertrieben. Obwohl die Fahrzeuge auch hinsichtlich des Verkaufspreises kaum differierten, wurden vollkommen unterschiedliche Absatzzahlen erzielt. In der Phase der größten Differenz wurden Volkswagen in Deutschland fast doppelt so oft verkauft wie die entsprechenden Ford-Modelle und sogar um das Neunfache mehr als der Seat Alhambra:

	VW Sharan	Ford Galaxy	Seat Alhambra
1997	29.913	16.733	3.436
2003	22.171	13.968	7.055

Zulassungszahlen in Deutschland von VW Sharan, Ford Galaxy und Seat Alhambra lt. Angaben des Kfz-Bundesamtes in Flensburg (<http://www.kba.de/>)

Da die Absatzzahlen in anderen europäischen Ländern wieder ganz anders aussehen – so wird der in Großbritannien als britisch und damit als „eigenes“ Produkt reklamierte Ford Galaxy viermal mehr verkauft



Stereotype = fossilisierte Images

als der VW Sharan – liegt die Vermutung nahe, dass Vorurteile über die Herkunft des jeweiligen Autos Einfluss auf die Kaufentscheidung nehmen. Aus deutscher Sicht gilt dabei immer noch die Überzeugung von „deutscher Wertarbeit“, während der Seat-Sitz Spanien als Produktionsort nicht unbedingt mit Zuverlässigkeit assoziiert wird. Dass derartige Vorurteile auch durch Fakten nur schwer veränderbar sind, belegt die tatsächliche Produktionssituation. Was die meisten Käufer nämlich nicht wissen: Alle drei Fahrzeugtypen wurden im Werk „Auto-Europa“ in Portugal hergestellt, in der Endphase der Kooperation entstand der Ford Galaxy sogar in Lohnarbeit von VW.

Ob die spärlichen Erfahrungen, auf denen Stereotype und Vorurteile basieren, nun positiven oder negativen Inhalts sein mögen: allgemein werden sie mit großer Skepsis bzw. Ablehnung betrachtet. So zutreffend dies einerseits ist, weil sie aufgrund ihrer groben Rasterung immer auch Ungerechtigkeit (sowohl zum Positiven als auch zum Negativen hin) beinhalten, so unverzichtbar sind sie andererseits, um überhaupt Orientierungen in Bezug auf Fremdes geben zu können.

Von daher wird sich niemand davon freisprechen können, mit Stereotypen und Vorurteilen zu arbeiten. Sie sind sozusagen der erste Schritt „vorwärts“ zum Fernen, Fremden. Gleichzeitig bilden sie aber auch nur ein Skelett, das angereichert werden will mit einer Fülle differenzierender Erfahrungen. Und wenn wir uns bewusst sind, dass Stereotype nur einen vorläufigen, zur Orientierung dienenden Behelf darstellen, sind sie auch nicht negativ, sondern als erster Schritt zum Positiven zu bewerten.

3.4

Was Stereotype und Vorurteile über diejenigen verraten, die sie äußern

Wie wir bislang unter eher formalen Aspekten gesehen haben, stellen Stereotype und Vorurteile eine Reduktion von Wahrnehmungen auf sehr häufig und in immer gleicher Weise aktivierte Schemata dar. Erfahrungen in Bezug auf Fremdes werden, dem Drang nach „Integration“ folgend, in dasjenige Schema eingeordnet, von dem man glaubt, dass es am besten passt. Anders gesagt: Menschen erklären das Fremde immer aus der Perspektive des Eigenen. Daher sagen inhaltliche Bestimmungen von Stereotypen und Vorurteilen notwendiger Weise auch sehr viel über den Wissensvorrat jener Menschen aus, die diese Stereotypen verwenden.

Deutlich wird dies, wenn wir uns Fremdbild-Formulierungen der deutschen Presse zur Zeit des Golfkonfliktes 1990/91 vor Augen führen. Zur Charakterisierung Saddam Husseins wurden damals die Schemata (a) „unmenschlicher Politiker der schlimmsten Form“ und (b) „aus dem Orient“ verwendet, wobei inhaltliche Verfestigungen von (a) auf eigenkulturelle Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und insbesondere mit Hitler und von (b) auf die Märchen aus 1001 Nacht verweisen. Wie die Herkunft der Presseartikel zeigt, sind derartige Reduktionen keineswegs nur spezifisch für die Sensationspresse. Sie dokumentieren, wie zu einer bestimmten Zeit vor dem Hintergrund eines spezifischen gesellschaftlichen Selbstverständnisses auf bestimmte Teile des kulturellen Wissensvorrats zurückgegriffen

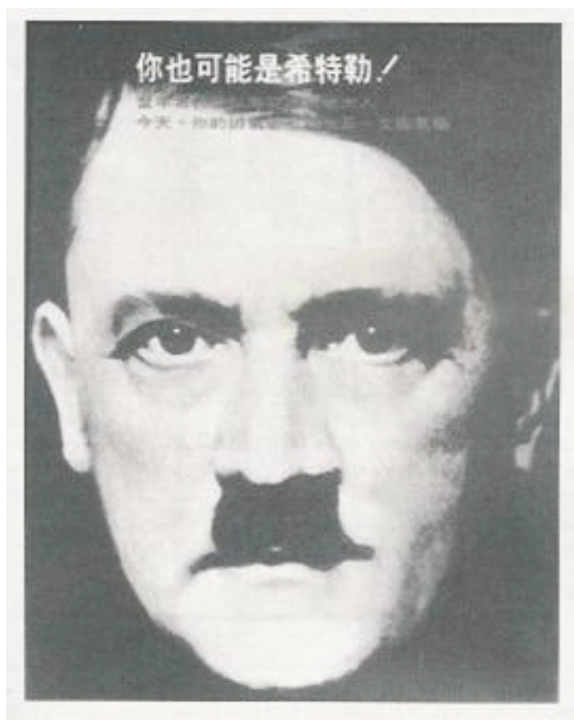
wird, weil diese als bestmögliche Erklärungsform angesehen werden:

- (a) „Der Hitler von Bagdad überfällt ein wehrloses Volk im Morgengrauen“ (Bild, 3.8.90); „Irak richtet Konzentrationslager für ausländische Geiseln ein“ (Welt am Sonntag, 29.8.90)
- (b) „Hussein hat seinen Krummsäbeldolch an die Halsschlagader der westlichen Industrienationen gesetzt“ (Die Zeit, 31.8.90); „Ein wildgewordener Teppichflieger aus dem Orient“ (Westdeutsche Allgemeine Zeitung, 25.8.90)

Umgekehrt bediente sich Hussein in seinen Äußerungen über die USA nach dem 11. Sept. 2001 freilich ebenfalls eines historisch tradierten Stereotyps:

„Die amerikanischen Cowboys ernten die Früchte ihrer Verbrechen gegen die Menschlichkeit.“ (zit. TLZ 28.9.2001)

Dass aus der Perspektive eines anderen kulturellen Wissensvorrats Stereotype unterschiedlich kontextualisiert werden können und insofern auch unterschiedliche Bedeutungen aufweisen, verdeutlicht eine in Taiwan veröffentlichte Werbeanzeige für Honda-PKWs. Unter der Überschrift „Auch Sie könnten ein Hitler sein! Damals wurden viele Juden von Hitler mit Giftgas ermordet. Heute könnte das Auspuffrohr Ihres Autos ebenfalls eine Gaswaffe sein“ wird hier in einer Form für die Umweltfreundlichkeit von Honda-Fahrzeugen geworben, die in Europa so sicherlich nicht akzeptabel wäre, weil die mit der Person „Hitler“ verknüpften Wissensvorräte in einer Weise präsent sind, die in der Regel Tabuisierung, Scham und Betroffenheit erzeugt. Eine Vermarktung als Werbefigur wäre dementsprechend absurd. In ganz anderem Zusammenhang, aber dennoch erkenntnistheoretisch vergleichbar, lässt sich der 2006 von einer dänischen Zeitschrift ausgelöste „Karikaturenstreit“ verstehen.



Quelle: D.T.Lo, Die Bedeutung kultureller Selbst- und Fremdbilder in der Wirtschaft. Sternenfels 2005, 159

Zusammengefasst können wir hieraus folgern, dass Stereotype den Umgang mit Fremden einerseits erleichtern und in gewisser Weise auch erst ermöglichen, indem sie Orientierungsfunktionen bieten. Andererseits sind sie inhaltlich auch immer ein Spiegel der Erfahrungen und des Wissensvorrates derjenigen, die sie äußern. Wie insbesondere das taiwanesisches Werbebeispiel zeigt, muss interkulturelle Kompetenz folglich nicht nur beinhalten, dass man sich im Sinne einer permanenten (inter)kulturellen Lernbereitschaft um die fortschreitende Differenzierung seiner eigenen Schemata bzw. Stereotype bemüht. Ebenso wichtig ist es, die Zusammenhänge zu verstehen, in denen in anderen Kulturen beispielsweise Stereotype als Fremdstereotype in Bezug auf die eigene Kultur gebildet werden. Das hat sehr viel mit dem Bestreben zu tun, den Anderen zumindest bis zu gewissen Grenzen in seinem Anderssein zu verstehen. Dieses Verste-

hen bedeutet nicht unbedingt, die Denk- und Verhaltensweisen des anderen zu akzeptieren. Zu akzeptieren ist zunächst vor allem das Anderssein als solches.

3.5

Wie fremd kann, darf oder muss das Fremde sein?

Über die Grenzen der Integration

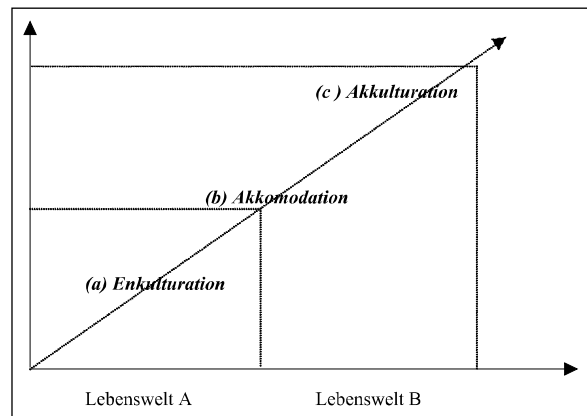
Die Akzeptanz des Anderen, des Fremden, fällt vor allem dann leicht, wenn die Beziehungen dazu sporadisch sind, wenn wir uns nur oberflächlich damit auseinander setzen müssen. Typische Beispiele hierfür sind Urlaubsreisen, alle Formen des kurzfristigen Schüler- und Studentenaustauschs oder auch internationale Geschäftsbeziehungen, die von Zeit zu Zeit mit kürzeren Arbeitsaufenthalten im Ausland verbunden sind.

Ganz anders sieht es hingegen aus, wenn jemand aus privaten, ökonomischen oder auch politischen Gründen in ein anderes Land übersiedelt, um sich dort auf lange Sicht eine neue Existenz, eine neue Lebenswelt aufzubauen. In solchen Fällen, vollzieht sich ein Bruch in der eigenen Sozialisationsgeschichte.

Die *Enkulturation* (a) wird über den Zwischenschritt der *Akkommodation* (b) als *Akkulturation* (c) fortgesetzt. Im Einzelnen bedeutet dies:

(a) *Enkulturation*: Auf den Sozialisationsprozess der Herkunftskultur bezogener Erwerb von Werten, Normen, Sprache, Verhaltensstilen etc. Enkulturation ist stets auf die Primärsozialisation bezogen, während Akkommodation und Akkulturation hierauf aufbauen und von daher der Sekundärsozialisation zugeordnet werden.

(b) *Akkommodation*: Phase der Aneignung von Kommunikations- und Interaktionsregeln derjenigen Kultur, in die ein Mensch seinen Lebensmittelpunkt verlagert hat. Hierzu zählt insbesondere die Aneignung fremdkulturellen Wissens,



Zum Verhältnis von Enkulturation, Akkommodation und Akkulturation

um in der fremden Gesellschaft handlungsfähig sein zu können. Akkommodation als eine funktionale Form der Anpassung schließt nicht ein, dass man seine in der Primärsozialisation erworbenen Werte und Denkweisen ändert. Dies ist erst der Fall, wenn sich der eigene Sozialisationsprozess vollzieht als

(c) *Akkulturation*: Aufbauend auf die Phase der Akkommodation werden infolge eines längeren Aufenthaltes in einer anderen Kultur nach und nach deren Werte, Normen, Denkweisen etc. übernommen und als „eigene“ deklariert.

Schematisch lässt sich dieser Prozess wie folgt darstellen:

Wie wir gesehen haben, ist es nicht möglich, sich während des Akkulturationsprozesses in der Lebenswelt B von der Bindung an den (en-)kulturellen Wissensvorrat der Lebenswelt A zu lösen. Bei Problemen,

in Konfliktsituationen, zum Teil aber auch in einfachen Alltagshandlungen wird unweigerlich in der im zweiten Kapitel beschriebenen Weise auf Wissensvorräte des Enkulturationskontextes der Lebenswelt zurückgegriffen, weil diese den Grundstock für alles spätere Wahrnehmen, Verstehen usw. darstellen. Was in individueller Hinsicht gilt, trifft auch für Gesellschaften zu.

3.6

Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“ (III)? Dritte Zusammenfassung mit weiteren Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung

- *Fremd erscheint uns etwas dann, wenn es Normalitätserwartungen widerspricht, wenn es nicht plausibel ist, wenn es (für uns) „keinen Sinn macht“ und/oder wenn dementsprechend Routinehandlungen nicht mehr „in der gewohnten Weise“ möglich sind.*

Neunte Empfehlung: Das Ignorieren des Fremden oder auch das Zurückweichen vor dem Unbekannten geschieht oft aus Bequemlichkeit oder Angst vor Verunsicherung. Ein solches Verhalten nützt weder dem Fremden noch dem „Eigenen“, weil Parallelwelten entstehen, in denen es mangels neuem „Input“ auch nur schwer innovative Entwicklungen geben kann.

Auch wenn das Verharren vor dem Unbekannten, wenn das Verstehenwollen des Unplausiblen zum Durchbrechen eigener Alltagsroutinen führen und vielleicht sogar Angstempfindungen hervorrufen kann: die Auseinandersetzung mit dem Fremden ist grundsätzlich schon deshalb bereichernd, weil sie neue Erfah-

rungen ermöglicht, die den eigenen Horizont – in welcher Weise auch immer – zu erweitern vermögen.

- *Selbst-, Fremd,- und Metabilder bedingen sich wechselseitig. Urteile, Meinungen und Einstellungen anderen gegenüber sind daher weder „objektiv“ noch unwandelbar, sondern formulieren sich immer in Bezug auf den Urteilenden.*

Zehnte Empfehlung: Wir können das Fremde nicht kennen und verstehen lernen wollen, wenn wir das Eigene nicht reflektieren – vor allem die Beziehung zwischen Eigenem und Fremdem. Aus diesem Grund sollten Maßnahmen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung auch immer eine Förderung des Selbstverständnisses, des Wissens um Zusammenhänge der eigenen Kultur, einbeziehen.

- *Die Verwendung von Stereotypen und Vorurteilen wird man gerade in interkulturellen Handlungszusammenhängen nicht vermeiden können, weil eine entsprechend differenzierte Weltsicht nicht erreichbar ist. Einerseits ist das Spektrum unserer Möglichkeiten Erfahrungen zu sammeln notwendigerweise begrenzt, andererseits wird Alltagskommunikation – um überhaupt funktionieren zu können – immer darauf angewiesen sein, Komplexität zu reduzieren und „einfache“ Bilder zu Orientierungszwecken zu verwenden.*

Elfte Empfehlung: Vorurteile und Stereotype stellen nicht per se eine Misslingensbedingung für interkulturelle Kommunikation dar. Wir sollten uns jedoch der Konsequenzen der Verwendung von Stereotypen und Vorurteilen bewusst sein und uns selbst zu einer so weit wie möglich differenzierten Sichtweise zwingen. Wichtig ist es dabei, die Zusammenhänge zu verstehen, in denen in ande-

ren Kulturen beispielsweise Stereotype als Fremdstereotype in Bezug auf die eigene Kultur gebildet werden. Das hat sehr viel damit zu tun, den Anderen zumindest bis zu gewissen Grenzen in seinem Anderssein verstehen zu wollen. Dieses Verstehen bedeutet nicht unbedingt, die Denk- und Verhaltensweisen des Anderen zu akzeptieren. Zu akzeptieren ist zunächst vor allem das Anderssein als solches.

- *Erfolgreiche Integration funktioniert nur auf der Grundlage der Anerkennung von Heterogenität. Homogenitätsstreben – von welcher Seite auch immer – provoziert Gefahren der Identitätspreisgabe.*

Zwölfte Empfehlung: Akkomodationsprozesse sollten als Prozesse bewusster und angeleiteter Dialogführung zwischen Ausgangs- und Aufnahmekultur moderiert werden. Dies zu leisten ist Aufgabe interkultureller Coaches (und gegebenenfalls Mediatoren).

3.7 Zum Nachdenken und Diskutieren

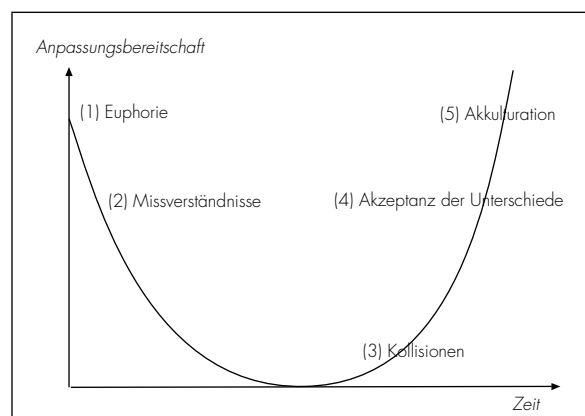
3.7.1 „Kulturschock“

Ein sog. „Kulturschock“ kann, muss aber keineswegs zwangsläufig auftreten, wenn man für einen längeren Zeitraum im Ausland lebt. Kalvero Oberg⁹, von dem der Begriff stammt, hatte bereits 1960 verschiedene Phasen des Kulturschocks beschrieben, die sich idealtypisch in einem U-förmigen Verlauf anordnen lassen. Sie lassen sich wie folgt beschreiben:

- (1) Euphorie: Man freut sich auf das Neue und reagiert anfangs überschwäng-

lich, weil man nur das (positiv) Erwartete wahrnimmt.

- (2) Missverständnisse: Man erkennt die Normalitätsregeln der Zielkultur teilweise nicht und erzeugt Missverständnisse, weist sich aber als Neuankömmling die Schuld selbst zu.
- (3) Kollisionen: Die Ursachen der Missverständnisse bleiben einem verborgen, man weist den anderen die Schuld zu, resigniert teilweise und neigt zu einer starken Aufwertung der eigenen Kultur.
- (4) Unterschiede werden akzeptiert und Widersprüche ausgehalten. Man bemüht sich um ein Verstehen.
- (5) Akkulturation: Man versteht die Unterschiede weitgehend und tendiert zur Übernahme fremdkulturspezifischer Verhaltensmerkmale.



Wie wir gesehen haben, hängt die Art und Weise der Selbsteinschätzung (Identitätsausbildung) immer auch von der Beziehung zum Fremden ab: Je vertrauter das Fremde ist, desto geringer ist das Streben nach Selbstbehauptung – und umgekehrt.

- (a) Wie stellt sich dieses Verhältnis von Selbst- und Fremdbild in den einzelnen Phasen der U-Kurve des Kulturschocks dar?

- (b) Worin bestehen trotz des gleichen Grades der Anpassungsbereitschaft die Unterschiede zwischen den Phasen (1) und (5)?
- (c) Warum muss ein Kulturschock nicht zwangsläufig in dem oben dargestellten Phasenverlauf auftreten? Unter welchen Voraussetzungen erleidet man keinen ausgeprägten Kulturschock?

3.7.2 Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus

Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit werden zumeist in einen direkten Zusammenhang gestellt. Fremdenfeindlichkeit beinhaltet einerseits eine wie auch immer ge-



artete Angst vor dem Anderen, andererseits ruft sie zwangsläufig Selbstbehauptungsbestrebungen hervor.

Wie sehen die Ängste der zumeist jugendlichen Rechtsextremen konkret aus, wie kann man sie erklären? Mit welchen Formen der Selbstbehauptung reagieren Rechtsextreme? An welcher Stelle und mit welchen Mitteln würden Sie ansetzen, um Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit systematisch zu bekämpfen?

3.7.3

Aus der Rechtsprechung

Wie hätten Sie in den beiden nachstehenden Fällen entschieden?

Standesamt Koblenz

Ehe mit 14-jähriger Türkin nicht zugelassen

gra KOBLENZ, 18. Januar. Die beantragte Eheschließung eines 14-jährigen türkischen Mädchens mit einem 33-jährigen Deutschen hat der Standesbeamte der Stadt Koblenz, Wolfgang Kellner, abgelehnt. Türkische Behörden, dort ist die Verheiratung junger Mädchen ab 15 Jahren möglich, hatten eine Ausnahmegenehmigung für die 14-jährige erteilt. Nach deutschem Recht soll eine Ehe allerdings nicht vor dem 18. Lebensjahr (Volljährigkeit) geschlossen werden. Aber auch in Deutschland ist ausnahmsweise die Ehe bereits mit 16 möglich. Der Koblenzer Standesbeamte verweigerte die Hochzeit mit Hinweis, dass die Rechtsnorm eines anderen Staates nicht anzuwenden ist, wenn dies mit wesentlichen Grundsätzen deutschen Rechts unvereinbar ist.

Diese Entscheidung ist auf dem Gerichtswege anfechtbar. Das Paar könnte aber auch zur vermutlich unproblematischen Eheschließung in die Türkei reisen.

Frankfurter Rundschau, 19.1.01

Ausländerrecht

Zweitehe ist kein Grund für Aufenthaltserlaubnis

LÜNEBURG · Eine Zweitehe nach islamischem Recht begründet keinen Anspruch auf eine Aufenthaltserlaubnis in Deutschland. Mit dieser Entscheidung wies das Niedersächsische Obergerverwaltungsgericht in Lüneburg am Dienstag die Klage einer libanesischen Frau zurück. Sie war eingereist, um in Salzgitter mit ihrem Mann, dessen erster Frau und fünf gemeinsamen Kindern zusammenzuleben. Die Mehrehe sei dem europäischen Kulturkreis fremd, widerspreche der Gleichberechtigung von Mann und Frau und erschwere eine angemessene Integration, hieß es. Anders als das Verwaltungsgericht Braunschweig sah das Obergerverwaltungsgericht in der Familiensituation kein zwingendes rechtliches Abschiebungshindernis. Die Klägerin war dem Gericht zufolge im Jahr 2001 hochschwanger eingereist.

Az.: 10 LB 85/05

EPD

Frankfurter Rundschau, 25.1.06

4. Multikulturalität und Interkulturalität: Vom Nebeneinander zum Miteinander

Wie wir im ersten Kapitel festgestellt haben, bezeichnet „Multikulturalität“ eine soziale *Organisationsstruktur*, während „Interkulturalität“ auf die Dynamik des Zusammenlebens und damit auf die sozialen Prozesse in einer solchen multikulturellen Lebenswelt verweist. Insofern bezeichnet Interkulturalität eine Qualität von Multikulturalität. Sie ist zum einen durch die Motivation bzw. Offenheit der Beteiligten einer „Multikultur“ geprägt. Zum anderen wird sie aber auch wesentlich bestimmt durch Handlungsspielräume, die aufgrund politischer Strukturvorgaben in sehr unterschiedlicher Form markiert sein können. Dass es diesbezüglich im parteipolitischen Spektrum der Bundesrepublik äußerst kontroverse Vorstellungen von „Multikulturalität“ gibt, vereinfacht den Umgang mit dem Begriff nicht unbedingt. Jeder, der im Bereich der interkulturellen Kompetenzvermittlung engagiert ist, sollte sich daher sehr bewusst in diesem breiten Spektrum zu positionieren versuchen:

4.1 Multikulturelle Perspektiven – oder: Drei Varianten von Multikulturalität

Am gleichsam „geschlossenen Ende“ der Skala werden mit „Multikulturalität“ in erster

Linie Identitätsbedrohungen der ‚Aufnahmekultur‘ assoziiert. Ist dies der Fall, besteht eine deutliche Tendenz dazu, aktuelle Strukturen zu bewahren. Und zwar dadurch, dass interkulturelle Prozessdynamiken nur an der Oberfläche einer Lebenswelt – auf Besuchsebene sozusagen – zugelassen werden. In diesem Sinn argumentiert das Grundsatzzprogramm der CSU unter dem Titel „Bayern – weltoffen und ausländerfreundlich, aber nicht multikulturell“:

„Für die CSU ist die europäische weltoffene Kultur des Verstandes und des Herzens die Grundlage jeglichen politischen Handelns und friedlichen menschlichen Zusammenlebens. Christentum, Humanismus und Aufklärung gebieten Toleranz. Das wollen wir erhalten. Wertordnungen, die Toleranz nicht respektieren, schaffen Anlässe für tiefgreifende gesellschaftliche Konflikte. Daher lehnen wir die Selbstaufgabe in einer multikulturellen Gesellschaft ab.“ (http://www.csu.de/home/Display/Politik/Grundsatzzprogramm/grpr_ii_17; Zugriff Juni 2006)

Aus dieser Perspektive bestehen die politischen Aufgaben der multikulturellen Strukturorganisation vor allem im Schutz von Werten der „Aufnahmegesellschaft“. Angriffe gegen diese Ordnung können im Grunde nur durch Interessenseparierung und letztlich durch die Schaffung von Stillhalteabkommen und Ignoranzfeldern zwischen den Beteiligten verhindert werden. Die Warnung des CSU-Vorsitzenden Stoiber anlässlich des CDU-Parteitags im August 2005 in Dortmund skizziert ein aus Sicht der CSU düsteres Szenario für den Fall, dass besagte Besuchsebene verlassen wird, und man sich als „Einwanderungsland“ tatsächlich auf eine multikulturelle gesellschaftliche Strukturierung einlassen wolle:

„Denn multikulturelle Gesellschaft ist nicht in erster Linie Pizzeria oder griechische Taverne. Die

harte Realität der multikulturellen Gesellschaft heißt Parallelgesellschaften, Gettoisierung, Konflikt, Zwangsheiraten, Ehrenmorde". (http://www.cdu.de/doc/pdf/05_08_28_Rede_Stoiber_Parteitag_Dortmund.pdf; Zugriff: Juni 2006)

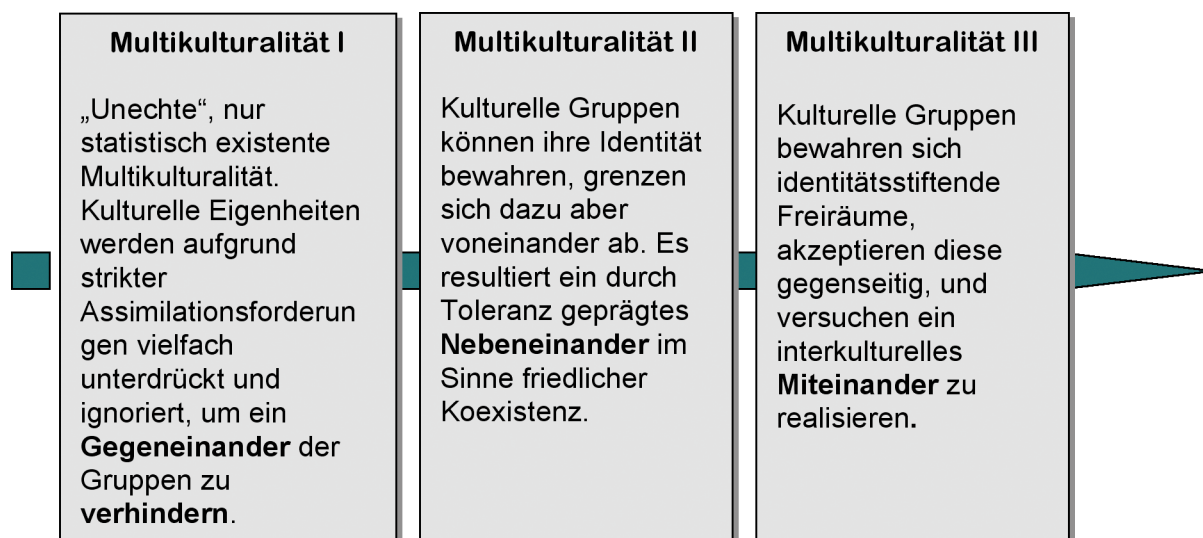
Eine deutlich „offenere“ Bedeutung erhält der Begriff „Multikulturalität“, wenn kulturelle Vielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung verstanden wird. Politisch resultiert dann das Bestreben, die Trennung zwischen den einzelnen kulturellen Gruppen zu lockern oder auch ganz aufzulösen. Je mehr eine solche Dynamik unterstützt wird, desto ausgeprägter vollzieht sich Interkulturalität. Dass diesbezüglich wiederum deutliche Unterschiede hinsichtlich der Qualität der gewünschten Prozessdynamik bestehen, geben Formulierungen der Parteiprogramme nicht nur zwischen den Zeilen zu erkennen. Die SPD tritt für „Verständnis, Achtung und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Nationen und Kulturen“ ein, (http://www.spd.de/servlet/PB/show/1588244/programmdebatte_grundsatzprogramm.pdf; Zugriff Juni 2006) und wirbt damit für eine Praxis gegenseitiger Anerkennung und Toleranz. Ähnlich, aber konkreter in Hinblick auf die politische Realisation von Multikulturalität besteht das Ziel der „Linkspartei PDS“ darin „den Dialog der Kulturen, Weltoffenheit und Austausch zu ermöglichen“. (http://sozialisten.de/partei/dokumente/programm/view_html?zid=28575&bs=1&n=17; Zugriff Juni 2006). Die Grünen hingegen erweitern in ihrem Wahlprogramm von 2005 den Toleranz- zu einem Akzeptanzaspekt: „Die multikulturelle Gesellschaft ist Realität, die wir demokratisch gestalten wollen. Sie ist Bereicherung und Herausforderung. Sie ist nicht bequem, beinhaltet aber immense Potenziale. Migrantinnen und Migranten sind selbstverständlicher Teil unserer Gesell-

schaft“ (http://www.gruene-portal.de/6_kapitel.79.0.html#51; Zugriff Juni 2006).

Wir können drei Varianten von Multikulturalität unterscheiden, die ihrerseits durch ein Mehr oder Minder an Interaktion charakterisiert sind: Je intensiver die Interaktionen zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Lebenswelten sind, desto deutlicher ist die organisationale Multikulturalität durch interkulturelle Prozessdynamiken charakterisiert. Bezogen auf die Einschätzung kultureller Vielfalt lässt sich dabei eine Entwicklung feststellen, die vielleicht am treffendsten als Stufenfolge von „Ignoranz“ – „Toleranz“ – „Akzeptanz“ beschrieben werden kann:

„**Multikulturalität I**“ ist also geprägt durch die deutliche Vorherrschaft einer übergreifenden und im besten Fall „gast“gebenden Lebenswelt, die ihre in der Regel schwachen Identitätsstrukturen durch strikte Anpassungsforderungen zu wahren sucht. Ihrer Intention nach weist sich Multikulturalität I als Monokulturalität aus. „Integration“ impliziert dementsprechend die vollständige Unterordnung unter das Regelsystem einer „Leitkultur“. Aufgrund der latenten Angst, die eigene Kultur werde durch „fremde“ Einflüsse unterhöhlt, vollzieht sich Handeln im Sinne einer präventiven Gefahrenabwehr. Dies gilt letztlich für jede Lebenswelt, die ihre Identität im Sinne des Beck'schen „Containers“ zu wahren sucht. Politisch lässt sich ein solches Denken in Deutschland vor allem bei den rechtsextremen Parteien nachweisen. Je größer die Ängste vor kulturellem Identitätsverlust sind, desto extremer ist die Wahl der Mittel, mit denen selbst noch eine in sich erstarrte und statische Multikulturalität verhindert werden soll.

„Die derzeit stattfindende Masseneinwanderung stellt eine Aushöhlung und schleichende Änderung



unserer Verfassung dar, die weder rechtlich noch demokratisch legitimiert ist. Wir fordern daher die Rückkehr zu dem bis vor kurzer Zeit noch anerkannten Grundsatz, dass Deutschland kein Einwanderungsland ist“. (Aus: Positionen zur Ausländer- und Asylpolitik: Auszug aus dem Grundsatzprogramm der REP; <http://www.rep.de/index.aspx?ArticleID=6f0f68dc-bbc6-47e0-8e84-3762f8b9ab98>).

Im Kontext von **Multikulturalität II** wird Integration demgegenüber nicht als Vereinnahmung verstanden. Auch in organisationaler Hinsicht bleiben hier Freiräume bestehen, die gerade in Krisensituationen identitätsstiftende und -stärkende Funktion erfüllen können.

Unter diesem Aspekt sind die in westdeutschen Großstädten zu beobachtenden „ethnischen communities“ auch keineswegs nur negativ zu werten. Sie bieten den angesprochenen Freiraum kultureller Selbstverständigung, wobei sie nicht in jedem Fall mit Ghettos verwechselt werden dürfen.

Gerade für die Einwanderer der zweiten und dritten Generation geht es nicht um die Alternativen „Abschottung“ oder „vollständige Integration“ in Bezug auf die deutsche

Gesellschaft. Anpassung erfolgt immer als partielle, während auf anderen Gebieten Eigenständigkeit gewahrt wird und die ethnischen communities die Möglichkeit bieten, dies auch zu realisieren.

In diesem Sinn ist Multikulturalität II einerseits durch ein gebilligtes Maß an Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Lebenswelten charakterisiert. Andererseits wird aber in einem ebenso breiten Spektrum sehr deutlich die Unterordnung unter die bestehende „Leitkultur“ gefordert. Ziel ist letztlich eine Vereinheitlichung von Differenzen durch die Förderung friedlicher Koexistenz. Ein immer wieder angeführtes Beispiel für ein solches auch räumlich fixiertes Nebeneinander ist New York, wo ganze Stadtviertel wie Spanish Harlem, Chinatown und Little Italy oder aber größere Straßenzüge primär von derartigen ethnischen communities bevölkert sind:

Kaum ein US-Amerikaner würde vor diesem Hintergrund auf den Gedanken kommen, New York – wie es viele Nicht-Amerikaner tun – als „typisch“ für die USA zu bezeichnen. New York steht gerade wegen seiner Multikulturalität (II) *nicht* stellvertretend für *die* USA. Ebenso wenig korrekt

<i>Abstammung</i>	<i>Anzahl</i>	<i>bevorzugte Wohnorte in New York</i>
spanisch	1.150.000	Spanish Harlem
italienisch	653.000	Little Italy, East Harlem
jiddisch	543.000	Brooklyn, Lower East Side
deutsch	264.000	Yorkville, beiderseits der East 86th Street
polnisch	105.000	Manhattan (7th / 8th Street östlich der 3rd Ave.)
griechisch	68.000	Borough Queens (Astoria, Flushing, Forest Hill)
chinesisch	62.000	Chinatown
russisch	46.000	Broadway / 160th Street
norwegisch	18.000	Brooklyn: Bay Ridge
arabisch	15.000	Brooklyn: Atlantic Avenue
japanisch	10.000	West 57th Street

Ethnische Gruppierungen in den Stadtvierteln New Yorks

wäre es dementsprechend, von der US-amerikanischen Identität zu sprechen – es geht unter gesellschaftlichen Aspekten immer um „American identities“. Von daher ist auch die auf die USA bezogene „melting-pot“-Hypothese sehr umstritten: Eine „Verschmelzung“ der Kulturen hat gerade nicht stattgefunden, wie gegenwärtig beispielsweise das Verhältnis zwischen Hispanics, Asiaten und Afro-Americans in den Südstaaten der USA sehr deutlich vor Augen führt.

In Deutschland dokumentieren zumindest die Grundsatzprogramme der Parteien der Großen Koalition ebenfalls eine Politik der Multikulturalität II. Aus der Sicht der CDU bedeutet dies:

Integration heißt für uns, dass Menschen anderer Herkunft die Erfordernisse des Zusammenlebens, -wohnens und -arbeitens in unserer Gesellschaft erfüllen, und dass der Wunsch, die eigene Identität in Kultur, Sprache und Lebensform zu bewahren, als ein menschliches Grundanliegen ge-

achtet wird. (aus: <http://www.cdu.de/partei/15.htm>; Zugriff: Juni 2006)

Und bei der SPD:

Kulturelle Vielfalt bereichert uns. Daher wollen wir alles tun, was Verständnis, Achtung und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Nationen und Kulturen fördert, Integration und Teilhabe ermöglicht. Doch auch darüber hinaus gilt: **Wer hier lebt, der muss sich an die demokratische Ordnung des Grundgesetzes halten und die Sprache des Landes lernen.** Beides ist Voraussetzung für das Miteinander von Menschen und Kulturen. (aus: <http://www.spd.de/servlet/PB/menu/1588241/index.htm>; Zugriff: Juni 2006)

Auch wenn im Grundsatzprogramm der SPD Multikulturalität explizit im Sinne eines „Miteinander“ verstanden wird, dokumentiert der Textduktus letztlich doch das, was wir oben als einbahnstraßenorientierten „Transmissionsbegriff von Kommunikation“ kennen gelernt haben.

Zwar besagt auch der Begriff **Multikulturalität III** nicht, dass sich das Nebeneinander von Lebenswelten im Sinne einer homogenen „Weltkultur“ oder dgl. vollständig auflöst. Differenzen werden und müssen bestehen bleiben, aber die einzelnen Lebenswelten überwinden ihre „Container“-Statik und die damit verbundenen Abschottungstendenzen, indem über die Grenzen der eigenen ethnischen Gruppe hinweg im Sinne des gleichberechtigten und wechselseitigen „Gemeinschaftlich-Machens“ (→ *communicare*) auch gemeinsame Handlungsmöglichkeiten realisiert werden. Ein solches Handeln ist per definitionem interkulturell, weil es sich im Zwischenraum der Lebenswelten abspielt.

Multikulturalität existiert dann nicht mehr als Ordnungsprinzip, sondern **als Prozess**, innerhalb dessen *neue* Gedanken, Pläne und Handlungen entstehen können, die bei strikter räumlicher Trennung der Lebenswelten nicht denkbar wären.

So weiß man, dass Schüler in gut moderierten multikulturellen Klassen insgesamt kreativer sind und weniger Vorurteile gegenüber Menschen anderer ethnischer Herkunft haben als Kinder aus Klassen mit einem geringen Ausländeranteil. Zu den Bedingungen zählt allerdings, dass die Kinder zu *gemeinsamen* Aufgaben und Problemlösungen motiviert werden und dass sie merken, dass der häufige interkulturelle Kontakt allen Seiten Vorteile verschafft. Hierzu gehört in erster Linie, dass man im Sinne des „communicare“ etwas gemeinschaftlich macht. Im Grundsatzprogramm der PDS heißt es:

Tatsächlich beschreibt Integration einen Prozess, der von beiden Seiten aus zu leisten ist, von der Aufnahmegesellschaft aus genauso wie von den Einwandernden. Zum Erfolg führt er nur, wenn er auf gegenseitigem Respekt fußt, auf der Anerkennung des anderen als gleichwertig und gleich-

berechtigt. (aus: <http://sozialisten.de/partei/dokumente/programm/index.htm>; Zugriff: Juni 2006)

Dennoch: was mittels interkultureller Erziehung in Schulen bereits ansatzweise gelingt, müsste auch in anderen für die Sozialisation wichtigen Subkulturen praktikierbar sein: in Kindergärten, in Hochschulen und nicht zuletzt am Arbeitsplatz dürfte es erheblich leichter sein, multikulturelle Gruppen zu einem Miteinander zu motivieren als dies in gesellschaftlichen Makrobereichen der Fall ist. In diesem Sinne „von unten“, vom „gemeinschaftlichen Handeln“ der Individuen ausgehend, ist es denkbar, dass sich langfristig trotz aller Idealtypik zumindest die Tendenz zu einem Miteinander von Kulturen im Sinne der Multikulturalität III herausbildet. Kein Zweifel besteht zumindest daran, dass angesichts der gegenwärtigen und zu erwartenden weltweiten Migrantenströme Multikulturalität (in welcher Form auch immer) in den kommenden Jahrzehnten ein zentrales Thema darstellen wird:

Zu fragen ist allerdings, *mit welchen Mitteln* eine Multikulturalität des Miteinander (III) sinnvoll forciert werden kann und was eine solche Entwicklung eher verhindert.

4.2

Synergien fördern statt Synthesen planen

Die Schwierigkeiten, die sich mit der Zielsetzung verbinden, Multikulturalität aus einem Nebeneinander in ein interkulturell-dynamisches Miteinander zu überführen, können heute vor allem im internationalen Unternehmensalltag beobachtet werden. Zu einer Zeit, in der Unternehmenszusammenschlüsse im Sinne von Fusionen oder sog. *mergers* auf der Tagesordnung stehen, in der virtuelle

Teams als Staffeln über den Globus verteilt rund um die Uhr z. B. Konstruktionsaufträge bearbeiten, erschöpft sich Multikulturalität nicht mehr im Nebeneinander der Fließbandarbeit.

Mega-Zusammenschlüsse wie die von DaimlerChrysler, Hoechst/Rhone-Poulenc oder auch das gescheiterte Vorhaben der BMW-Rover-Kooperation sind nur die prominentesten Beispiele einer sich sehr rasch vollziehenden, mehr oder weniger erfolgreichen Internationalisierungswelle. Dabei geht es in Wesentlichen auch darum, herauszufinden, wie kulturell unterschiedliche Arbeits- und Führungsstile, unternehmerische Zielvorstellungen oder Produktideen auf

„einen Nenner“ gebracht werden können, ohne dass sich einer der Partner unterdrückt oder ausgebootet fühlt.

Am Beispiel eines Joint Ventures zwischen einem thüringischen und einem japanischen Unternehmen lässt sich die Ausgangsproblematik des Auslotens von gemeinsamen Handlungszielen sehr pointiert aufzeigen. In beiden Unternehmen wurden die Führungskräfte auf Bereichs- und Abteilungsleiterebene nach den grundlegenden Zielsetzungen ihrer Managementtätigkeit befragt und gebeten, diese Zielsetzungen in eine Rangfolge zu bringen. Das Ergebnis dokumentiert Wertpräferenzen, die unterschiedlicher kaum sein können:

Rang	Deutsche	Japaner
1	Sicherung des Unternehmens	Gute Zusammenarbeit im Team („wa“)
2	Arbeitsplatzsicherung	zu Fleiß motivieren
3	Arbeitsdisziplin herstellen	Innovationskraft des Unternehmens stärken
4	Zuverlässigkeit garantieren	Verbesserung der Unternehmensumwelt

Während aus deutscher Sicht ausschließlich bewahrende und kontinuierlich orientierte Werte genannt wurden, dominieren auf japanischer Seite innovative, dynamische und teamorientierte Zielvorstellungen. In viel existenziellerer Form als auf der Makroebene „ethnischer communities“ stellt sich im Mikrobereich sozialer Gruppen die Frage, wie ein Miteinander und damit eine Interkultur in die Praxis umgesetzt werden kann. Dies fängt, um bei unserem deutsch-japanischen Beispiel zu bleiben, mit der Formulierung gemeinsamer Leitbilder, Führungsgrundsätze und Anreizsysteme an. Es ist offenkundig, dass die Gegensätzlichkeit der Ausgangspositionen jeden Syntheseversuch in einen halbherzigen Kompromiss münden lassen würde. Eine in diesem Sin-

ne „Best of both“-Lösung würde keinen der Partner zufrieden stellen und mit großer Wahrscheinlichkeit über kurz oder lang zum Scheitern des gemeinsamen Vorhabens führen.

Eines der bekanntesten Beispiele für eine „Best-of-both“-Synthese ist die sog. „Theory Z“, mittels derer US-Unternehmen den in den Achtzigerjahren entbrannten Wettbewerb mit der japanischen Automobilindustrie gewinnen wollten. Den Ausgangspunkt für dieses Synthesemodell bildete eine Analyse der Ursachen des damaligen Wettbewerbsvorsprungs japanischer Automobilhersteller auf dem amerikanischen Markt und auf Auslandsmärkten amerikanischer Automobilunternehmen. Dabei wurde sehr schnell deutlich, dass die mit 16,8 gegen-

über 25,1 Stunden erheblich kürzere Produktionszeit für japanische Autos ursächlich vor allem auf eine andere Arbeitsorganisa-

tion, ein anderes Personalmanagement und ein anderes Zuliefersystem zurückzuführen war:

<i>Merkmale</i>	<i>Japanische Werke in Japan</i>	<i>Amerikanische Werke in den USA</i>
Produktivität (Std./Fahrzeugherstellung)	16,8	25,1
Lagerbestand (Tage für 8 ausgewählte Teile)	0,2	2,9
Anteil Teamarbeiter in % der Belegschaft	69,3	17,3
Verbesserungsvorschläge je Beschäftigtem	61,6	0,4
Ausbildungsdauer neuer Produktionsmitarbeiter (Std.)	380,3	46,4
Montagefehler pro 100 Fahrzeuge	60	82,3

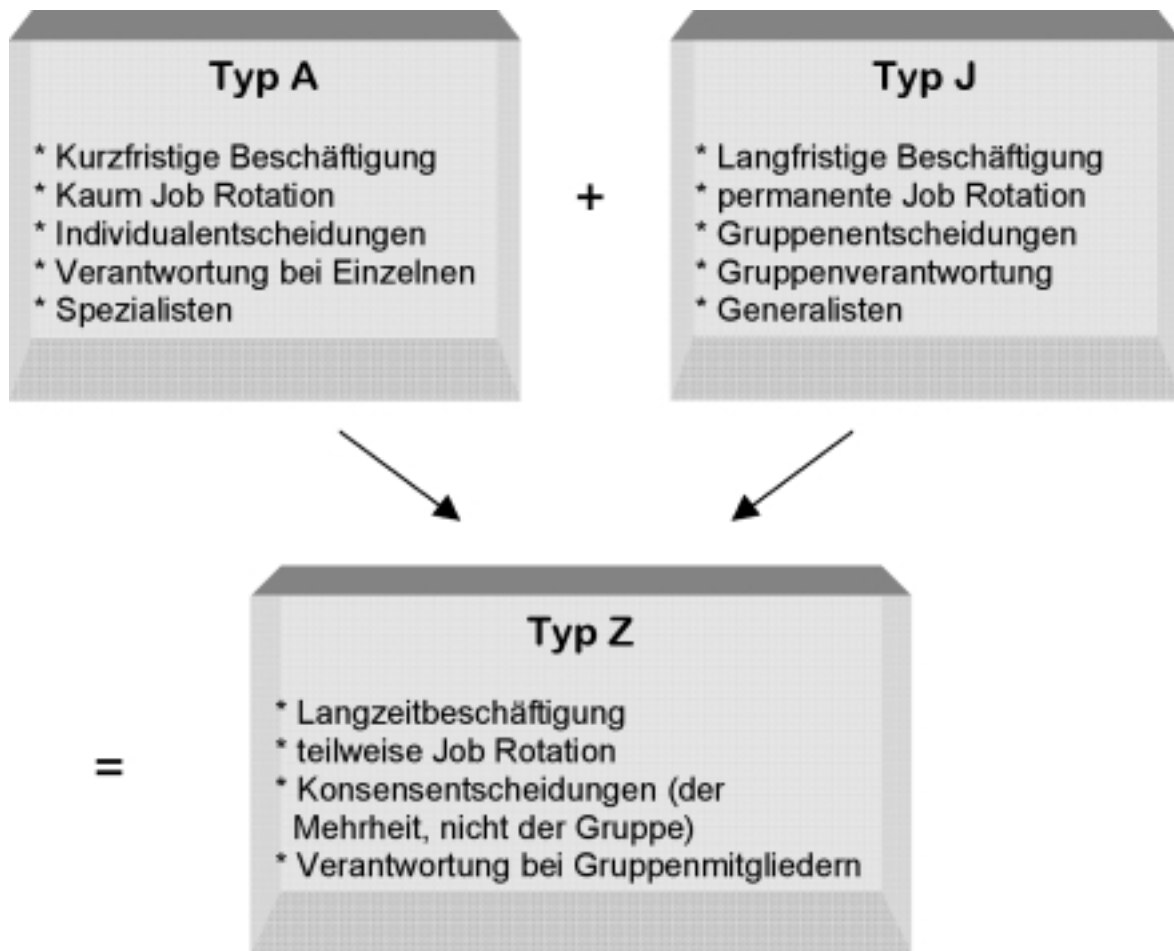
Quelle: Gerd Zülch, Vereinfachen und verkleinern: die neuen Strategien in der Produktion. Stuttgart 1992

Ein wesentlicher Grund für die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse besteht in dem eindeutig an langfristiger Beschäftigung bzw. Mitarbeitertreue, Teamdenken und Unternehmensvernetzung orientierten japanischen Modell, das dem „hire-and-fire“-Prinzip in amerikanischen Unternehmen ebenso entgegengesetzt ist, wie es in Bezug auf die Wettbewerbs- und Einzelkämpfermentalität der amerikanischen Arbeitsorganisation der Fall ist. Gehen wir noch weiter zurück, werden wir sehr schnell den religiösen Einfluss entdecken: einerseits das buddhistische Prinzip der unteilbaren Einheit, das „Sowohl als auch“, andererseits den protestantischen Individualismus mit seinem Prinzip des „Entweder – Oder“.

In diesem Sinne formuliert die „Theory Z“ ausgehend von einer Merkmalsbeschreibung des amerikanischen Systems (Typ A) und des japanischen Systems (Typ J) „Best-of-Both“-Synthese:

Obwohl die Theory Z in das Ausgangsmodell für die heute auch in europäischen Werken praktizierte Methode des „Lean Management“ bzw. der „Lean Production“

gebildet hat, ist sie in dieser synthetischen Form nirgendwo realisiert worden. Etliche Anpassungen sowohl in den USA als auch in Westeuropa waren notwendig, um schwerwiegende Krisen zu meistern. Der Grund für solche Krisen bestand unter anderem darin, dass das japanische Modell seines kulturellen Kontextes bedurfte um zu funktionieren. Als Beispiel genannt sei die enge Bindung japanischer Unternehmen untereinander, die noch sehr stark mit der früheren Konglomerats-Organisation zusammenhängt. Ein Prinzip wie die just-in-time Lagerhaltung, bei der sich Unternehmen darauf verlassen können, dass ein Zulieferer ein bestimmtes Produktionsteil zu einem bestimmten Zeitpunkt im Werk abliefert, funktioniert in Europa schon deshalb nicht, weil beispielsweise Streiks, die in Japan weitgehend unbekannt sind, sehr schnell für Lieferverzögerungen sorgen und damit auch Produktionsausfälle zur Folge haben können. Weiterhin bildet die gesamte Arbeitsorganisation in einer Kultur ein System, in dem alle Teile dieses Systems miteinander verflochten sind und sich gegenseitig prägen.



So kann die Ausbildungszeit neuer japanischer Produktionsmitarbeiter nur deshalb so lang sein, weil sich diese Investition angesichts der langfristigen Beschäftigungsverhältnisse und damit der „Treue“ gegenüber dem Unternehmen lohnt. Ähnliches gilt in Bezug auf die Job Rotation, also dem Tatbestand, dass jeder Mitarbeiter möglichst viele Arbeitsplätze eines Unternehmens kennen lernt. Dies wiederum führt zu einer Generalistenprägung usw. Für das amerikanische Modell lässt sich ein entsprechend anders akzentuierter Systemzusammenhang aufweisen, der deutlich macht, dass ein Vorgehen nach der Synthese- oder Implantatmethode der Theory Z nicht praktikabel ist.

So hat die Praxis des Lean Managements vielmehr gezeigt, dass es nicht möglich ist, ein kulturübergreifendes Handlungsmodell zu realisieren. Tatsächlich hat das Management des Unternehmens im Einzelfall sehr viel dem Zufall und der Selbstorganisation überlassen, denn es standen keine Lösungsstrategien zur Verfügung. Wie sich inzwischen herausgestellt hat, waren und sind diejenigen Umsetzungen am erfolgreichsten, die derartigen Selbstorganisationsprozessen Raum gelassen haben. Wo die Flexibilität hingegen gering war, wo man am Schreibtisch erarbeitete Synthesemodelle unterschiedlicher kultureller Ausgangsbedingungen in der Realität erproben wollte,

waren in der Regel auch Misserfolge vorprogrammiert.

Warum dies so ist, zeigt unsere Definition von Interkultur im ersten Kapitel: wenn wir davon ausgehen, dass sich Interkulturen im Moment des gemeinsamen Handelns von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen „ergeben“, dieses Ereignis aber aufgrund etlicher stets in Veränderung begriffener Bestimmungsfaktoren wie u. a. das Selbst- und Fremdbildverhältnis der Beteiligten in der spezifischen Form seines Auftretens nie mit Genauigkeit voraussagbar ist, dann ist es auch nicht planbar. Genau dies bezweckt aber ein Synthesemodell wie die Theory Z. Synthesemodelle sind in gewisser Weise statisch und letztlich realitätsfern, insofern als sie weder der Ereignishaftigkeit interkulturellen Handelns noch der Unberechenbarkeit der Entfaltungsweise der jeweiligen kulturellen Energien Rechnung tragen können.

Ungeachtet aller geplanten Vorgaben und zumindest teilweise hinter deren Rücken dürfte sich das Zusammenspiel, das Miteinander der verschiedenen kulturellen „Energien“ tatsächlich viel ungesteuerter und eher selbst- als fremd organisiert vollziehen. Man spricht dann von synergetischen Prozessen.

Zuerst entdeckt und beschrieben wurden derartige synergetische Prozesse in der Lasertechnik.¹⁰ Um zu erklären, wie aus einem mikroskopischen Chaos ein hoch organisierter Prozess sich gegenseitig angleichender Lichtwellen entsteht, deren „Takt“ allerdings nicht voraussagbar ist, nimmt man eben jene beschriebenen Selbstorganisationsprozesse an. Die Instabilität und Ungeordnetheit der Ausgangssituation wird mit zunehmender Komplexität des „Miteinander“ mittels der organisatorischen Kraft einer „unsichtbaren Hand“ in eine neue Ordnung hinübergeführt. Derartige „invisible-Hand-Prozesse“ werden beispielsweise auch unterstellt, wenn man bei Prozessen des Sprach-

wandels zu erklären versucht, warum sich bestimmte Begriffe durchsetzen und andere nicht (wie z. B. in Deutschland „Handy“ gegenüber „Mobiltelefon“). Eine vollständige Erklärbarkeit ist gerade wegen der „Unsichtbarkeit“ des selbstorganisatorischen Ordnungsprinzips nicht zu erreichen. Dies gilt erst recht in Hinblick auf die Prognostizierbarkeit spezifischer Formen von Selbstorganisation in komplexen Systemen: Hier sind allenfalls *tendenziell* Aussagen über mögliche Verläufe solcher Prozesse möglich. Hierbei werden wesentliche Ordnungsfunktionen vor allem von älteren Subsystemen übernommen, weil diese bereits über „geebnete“ Netzwerkzugänge und -bindungen verfügen. Ansonsten besteht das Selbstorganisationsprinzip anscheinend nur in der vagen Maxime: „Es soll eine Ordnung sein“.

Die beschriebene selbstorganisatorische Prozessualität entspricht dem, was wir unter interkultureller Interaktion und unter einer realisierten Multikulturalität (III) verstehen. „Synergien statt Synthesen“ könnte dementsprechend auch das Motto lauten, das jedem Management interkultureller Prozesse zugrunde liegen müsste, gleichgültig, ob dieses „Management“ im Unternehmens- oder im sozialen Bereich stattfindet.

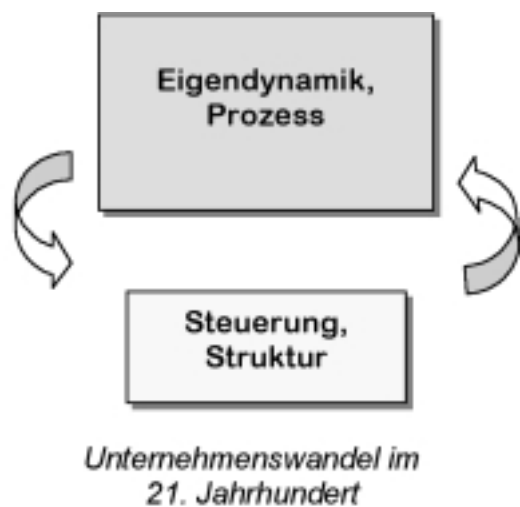
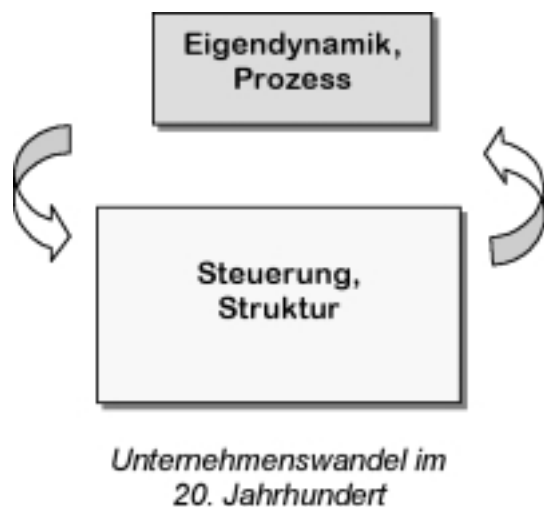
Der Vorteil einer synergetischen Organisation von Interkulturalität zwischen multikulturellen Gruppen kann als doppelter gesehen werden: zum einen vermeiden die Beteiligten, dass der interkulturelle Prozess, der sich zwischen A und B abspielt, von außen gesteuert wird. Weiterhin wird gerade durch das Zulassen von Selbststeuerungsprozessen die Entstehung von „Interkulturen“ ermöglicht, die qualitativ wirklich Neues hervorbringen, zu dem allein weder A noch B in der Lage gewesen wären.

Die Notwendigkeit eines Umdenkens, einer Verabschiedung von überhöhten Steu-

erungszwängen, wird deutlich, wenn wir uns die Bedingungen vor Augen führen, unter denen sich Unternehmen heute in Globalisierungszusammenhängen zusammenschließen und Unternehmenskulturen entwickeln: Vor allem für strategische Allianzen, inzwischen aber auch für Merger, gilt, dass sie – anders als in der Ersten Moderne – nicht mehr im Bewusstsein einer unbefristeten Dauer eingegangen werden. Selbst wenn die Zusammenarbeit über längere Zeit hinweg währt, können sich aufgrund der Netzwerkeinbindung und der Netzwerkdynamik der Partner (oder des fusionierten Unternehmens) sehr schnell die Konstellationen ändern, innerhalb derer gearbeitet wird. Als Beispiele seien die Akquise und Wiederabstoßung von Mitsubishi

aus dem DaimlerChrysler-Konzern oder wie bei Vodafone/Mannesmann die vollkommene Neuorientierung in Bezug auf Geschäftsfelder genannt (innerhalb Deutschlands z. B.: Bäckerei Kamps kauft „Nordsee“, Jenoptik verkauft M+W Zander).

Damit sind die Planungs- und Steuerungskapazitäten eines Unternehmens erheblich reduziert. Während in der „Ersten Moderne“ Steuerungs- und Gestaltungsvorgaben noch in relativ festen Unternehmensstrukturen verankert werden konnten und Eigendynamiken aufgrund ihrer Unberechenbarkeit als Störfaktoren galten, entwickelt sich das Verhältnis von Strukturvorgabe und Prozessdynamik unter den aktuellen Globalisierungsbedingungen in umgekehrt proportionaler Weise:



Interessant ist heute nicht mehr so sehr die *Strukturplanung* eines Unternehmens oder einer Institution, sondern die Frage, welche Faktoren die Eigendynamik bestimmen und wie derartige Prozesse so moderiert werden können, dass sie synergetisch verlaufen.

4.3

Konsens nicht um jeden Preis

Die Realität interkulturellen Handelns ist allerdings zumindest dann, wenn sie in einem bestimmten organisationalen Rahmen stattfindet, fast immer noch dadurch charakterisiert, dass seitens der Beteiligten ein mehr oder minder großes Steuerungsbedürfnis vorhanden ist, obwohl dies eine Gegenläufigkeit zu dem beschriebenen Synergiegedenken beinhaltet. Ein Beispiel hierfür ist das Missverständnis, internationale Fusionen möglichst schnell realisieren zu müssen, indem – wie bei „DaimlerChrysler“ – Namen zusammengeschweißt oder Corporate Identity-Modelle formuliert werden, die nicht verhehlen können, dass sich eigentlich nur einer der beiden Partner besser „durchsetzen“ konnte oder wollte. Wirklich identifizieren mit dieser neu gesetzten Identität kann sich zumeist jedoch keiner der Partner.

Dass das Bewusstsein der Eigenständigkeit der Partner letztlich zur Konfliktvermeidung beiträgt, dass die „Einheit *angesichts* der Vielfalt“ in einer pluralistischen Wertewelt die friedfertigste Lösung darstellt, ist bekannt. Und trotzdem suchen die Teilnehmer immer wieder den Konsens, weil es sich hierbei um ein Verhaltensschema handelt, dass – durchaus kulturübergreifend – Sozialisationskontexte prägt. Denn gerade weil Alltagshandeln auf Routinen angewiesen ist und nur unter den Prämissen der Fraglosigkeit, der Normalität und der Plausibilität

funktioniert, erlässt es quasi imperativisch die *Maxime*: „Es soll ein Konsens sein“ – damit ein Maximum an Handlungsautomatisierung und damit auch ein Höchstmaß an Handlungseffizienz erreicht wird.

Jeder Konflikt wirkt sich aus der Perspektive des Alltagshandelns hemmend und störend aus, so dass alle Kulturen mehr oder minder subtile Konfliktvermeidungsstrategien bzw. Konfliktlösungsinstanzen entwickelt haben. Dissens ist aus dieser Perspektive das Schlechte, zu Vermeidende, während der gesamte Sozialisationsprozess darauf ausgerichtet ist, Konsens positiv zu werten.

Interkulturelles Handeln unterliegt freilich nicht den Gesetzen *intrakulturellen* Alltagshandelns, weil eine Fraglosigkeit der Handlungsvoraussetzungen etwa in einem gemeinsamen „kulturellen Gedächtnis“ gerade nicht gegeben ist. Von daher ist das In-Frage-Stellen und Thematisieren sowohl der jeweils eigenen Handlungsvoraussetzungen als auch das derjenigen der fremdkulturellen Partner Bedingung, um den Erfolg interkulturellen Handelns langfristig zu sichern: Die Reflexion des Dissenses, die Fähigkeit, die Spannung zwischen Unvereinbarem auszuhalten, Gegensätzlichkeiten akzeptieren zu können, ist damit Bedingung einer tragfähigen interkulturellen Handlungsbasis.

Insofern sind Syntheseveruche wie die am Beispiel der Theory Z beschriebenen in gewisser Weise auch immer von dem Zwang geleitet, Konsens finden und praktizieren zu müssen. Wie leicht einzusehen ist, geht dies jedoch immer zu Lasten des jeweils „Eigenen“ der Beteiligten. Vernachlässigt man dieses Eigene, fehlt beispielsweise in Krisensituationen auch die Möglichkeit, sich in einem solchen Refugium regenerieren zu können.

Zusammengefasst: Gemeinsame Handlungsorientierungen und Ziele sind notwendig. Sie sollten in ihrer Formulierung jedoch

inhaltlich nicht einengend bis ins Detail festgelegt, sondern so vage sein, dass sie eine *Vielheit angesichts der Einheit*, einen *Konsens im Bewusstsein der Unterschiedlichkeit* ermöglichen. Die Fähigkeit, auf dieser Grundlage handeln zu können, ist ein unverzichtbarer Bestandteil interkultureller Kompetenz.

Um auf unsere deutsch-japanische Fallstudie zurückzukommen, ist es einerseits offensichtlich, dass eine Initiierung synergetischer Prozesse die Anerkennung der einzelnen Kräfte voraussetzt. *Diversity Management* ist dabei allerdings nicht mit einem „Segeln im Chaos“ gleichzusetzen, bei dem die Beteiligten sich selbst überlassen sind. Genauso wenig wie man von dritter Seite eine „Leitkultur“ vorgeben dürfte, wäre es wenig Erfolg versprechend eine nur abwartende Position nach der Maxime „es werden sich schon Synergien ergeben“ einzunehmen. Ohne eine bewusste Initiierung von Lernprozessen wird dies aller Wahrscheinlichkeit nach nicht eintreten. Die Initiierung selbst sollte jedoch nur unter methodischen, nicht aber unter inhaltlichen Vorgaben erfolgen. Und genau hierin besteht die Aufgabe von interkulturellen Prozessmoderatoren und Mediatoren.

4.4 Interkulturelle Missverständnisse und Metakommunikation

Interkulturen sind Synergieprodukte, die durchaus über eine eigene Normalität, eigene Handlungsschemata und damit auch eigene Wissensvorräte verfügen können. Die gemeinsame Wissensbasis, auf der bei intrakulturellem Handeln aufgebaut werden kann, muss in einer Interkultur erst erzeugt werden.

Das bedeutet, es konkurrieren bei den Mitgliedern einer solchen Interkultur zwei Handlungsschemata: Eines, das (oberflächenstrukturell) auf die aktuelle interkulturelle Realität des Miteinander bezogen ist sowie eines, das dieser Realität (tiefenstrukturell) vorgelagert und durch den Wissensvorrat der jeweiligen unterschiedlichen Herkunftskulturen determiniert ist. Insofern spielen die Agenten einer Interkultur stets eine Doppelrolle.

Entsprechend dem klassischen Merger-Motto „Wir verändern uns gemeinsam“¹¹ werden sie dabei im Idealfall bemüht sein, Handlungsspielräume nicht nach Maßgabe der jeweils eigenen Kultur zu definieren, sondern so, dass für alle Beteiligten eine größtmögliche Akzeptanz erzielt wird. Je stärker sich die Mitglieder eines internationalen Teams in Bezug auf ihre kulturelle Herkunft unterscheiden, desto bewusster werden sie bemüht sein, gegenseitige Akzeptanzgrenzen zu erkennen und zu wahren. Vertrautheit und Routine werden sich zwar einstellen; sie werden aber zunächst noch von dem Bewusstsein der Differenz der jeweiligen kulturellen Handlungsvoraussetzungen begleitet sein: Jeder Konsens, der ausgehandelt wird, beruht auf dem Bewusstsein, dass ihm tiefenstrukturell ein Disconsens zugrunde liegt.

Interessanterweise lehrt die Praxis internationaler Kooperationen, dass interkulturelle Zusammenarbeit zumindest dann, wenn sie nicht von international unerfahrenen Beteiligten gesteuert wird, keineswegs zu Beginn, sondern in der Regel erst nach einigen Jahren gefährdet ist. Ein wesentlicher Grund hierfür ist darin zu sehen, dass sich in der interkulturellen Beziehung nach und nach Handlungsroutrinen etablieren, die das Differenzbewusstsein auf ein Minimum reduzieren und eine Normalität bzw. einen Konsens suggerieren, der zumindest tiefen-

strukturell nicht existiert. Dies kann dazu führen, dass interkulturelle und eigenkulturelle Handlungsschemata reflexiv nicht mehr auseinander gehalten werden, dass interkulturelles Handeln auf der Folie des eigenkulturellen Wissensvorrats gedeutet wird. Gerade weil dies nicht bewusst verläuft, sind Missverständnisse vorprogrammiert.

Sofern diese Missverständnisse nicht rechtzeitig bemerkt und thematisiert werden, können sie durchaus irreparabel sein. Unter Umständen ist den Beteiligten noch nicht einmal deutlich, worin das Missverständnis besteht und zu welchem Zeitpunkt es ursprünglich auftrat. Letztlich entlarvt sich damit die Paradoxie des Konsenses. Die häufig mit dem Konsensstreben verbundene bewusste oder unbewusste Ausklammerung von tatsächlich bestehender kultureller Unterschiedlichkeit fördert gerade die Produktion von Missverständnissen und negativer Gegensätzlichkeit. Anders gesagt: Unreflektierter Konsens begünstigt die Entstehung von Missverständnissen.

Damit stellt sich die Frage, wie wir uns vor einem solchen anscheinend durchaus verbreiteten unreflektierten Konsenshandeln schützen und dementsprechend die Gefahr interkultureller Missverständnisse wenn nicht ausschließen, so doch zumindest reduzieren.

Als erfolgreiche Verhaltensweisen genannt werden in diesem Zusammenhang vor allem (a) Rollendistanz, (b) Empathie und (c) Metakommunikation:

(a) Unter „Rollendistanz“ verstehen wir die Fähigkeit, sich gleichsam selbst „auf den Kopf gucken“, sich also bei seinem eigenen Handeln beobachten zu können. Damit vergegenständlichen wir in gewisser Weise natürlich auch den gesamten (interkulturellen) Handlungskontext. Das erleichtert, die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem zu reflektieren. Selbstbeobach-

tung in diesem Sinne ist letztlich auch eine Grundlage für selbst kontrolliertes Handeln, was – um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen – keineswegs auf Emotionslosigkeit hinauslaufen soll oder muss.

(b) Im Gegenteil: die Distanz gegenüber dem eigenen Handeln und letztlich auch gegenüber dem Situationskontext erleichtert es, auf den anderen einzugehen, zu versuchen die Hintergründe seines Handelns zu verstehen. Man spricht dann von Einfühlungsvermögen oder Empathie. Und so wie die Rollendistanz den Raum für Situationsbeobachtungen öffnet, so bietet Empathie auf der Grundlage dieser Beobachtungen überhaupt erst die Möglichkeit, für den anderen und sein Handeln Verständnis aufzubringen.

(c) Obwohl Rollendistanz und Empathie wichtige Voraussetzungen darstellen, um mögliche Missverständnisquellen umgehen zu können, wird niemand davor geübt sein, in so genannte „Fettnäpfchen“ zu treten. Dies kann nun entweder offenkundig und einem selbst hinsichtlich der Ursachen bewusst sein, es kann aber auch in der Anfangsphase sehr verdeckt geschehen und man „fühlt“ erst lange nachdem die Ursache des Missverständnisses sich ereignet hat, dass „etwas nicht stimmt“. In beiden Fällen gilt, dass man die empfundene Unnormalität der Situation anspricht, thematisiert. Dies kann in der einfachsten Form beispielsweise durch ein Nachfragen („Wie meinen Sie das“) bzw. eine Entschuldigung geschehen oder aber durch ein Gespräch über die entstandene und zumindest für einen selbst als „ungut“ empfundene Situation. Man spricht in diesen Fällen, in denen (misslungene) Handlungen oder Kommunikationsprozesse selbst zum Gegenstand der Kommunikation werden, von Metakommunikation.

nikation. Metakommunikation zählt wie Rollendistanz und Empathie zu den grundlegenden Bestandteilen eines interkulturell kompetenten Verhaltens, wobei freilich die kulturelle Besonderheit des Thematisierens zu unterschiedlichen Formen der Metakommunikation führen. Dies gilt übrigens auch für ostasiatische Kulturen, bei denen man häufig glaubt, der Grundsatz des Gesicht-Wahrens würde Metakommunikation ausschließen. Dem ist keineswegs so – nur die Art und Weise der Metakommunikation ist indirekter als beispielsweise in westeuropäischen Kontexten.

Wichtig ist, dass insbesondere Metakommunikation, aber auch Rollendistanz und Empathie nicht als Kriseninstrumente verstanden werden, sondern als permanent einzusetzende Mittel interkulturellen Handelns. Anders gesagt: sie dienen dazu, „Entstehungsbrände“ zu vermeiden oder deren Ausweitung zu (kaum mehr reparablen) „Flächenbränden“ zu verhindern.

4.5 Wo sind die Grenzen der „Einmischung in kulturelle Angelegenheiten“?

Jedes interkulturelle Handeln schließt ein, dass die Beteiligten mit anderen, mehr oder minder fremden Konventionen, Normalitätsannahmen und Weltsichten ihrer jeweiligen Partner konfrontiert werden. In der Regel wird eine gemeinsame und in diesem Sinn „dritte“ Handlungsgrundlage im Prozess des Zusammenarbeitens oder -lebens permanent ausgehandelt und korrigiert. Dies geschieht grundsätzlich unschwellig; es kann sich aber auch – vor allem im ökonomischen

und politischen Bereich – sehr geplant und reflektiert vollziehen.

In beiden Fällen kommt es vor, dass der „Aushandlungsprozess“ dadurch gestört oder unterbrochen wird, dass eine gegenseitige Akzeptanz der jeweiligen Handlungsvoraussetzungen nicht erzielbar ist.

Ein Beispiel hierfür ist die von Kultur zu Kultur sehr unterschiedliche Korruptionspraxis. So besteht zwar spätestens seit der Verabschiedung des OECD-„Übereinkommens über die Bekämpfung der Bestechung ausländischer Amtsträger im internationalen Geschäftsverkehr“ (1997) seitens der Unterzeichnerstaaten Übereinkunft in Hinblick auf die grundsätzliche moralische Verurteilung von Korruption. Ungeklärt lässt die Konvention allerdings, was genau unter Korruption zu verstehen ist. In Artikel 1, Abs. 1 heißt es:

„Jede Vertragspartei trifft die erforderlichen Maßnahmen, um *nach ihrem Recht* jede Person mit Strafe zu bedrohen, die unmittelbar oder über Mittelspersonen einem ausländischen Amtsträger vorsätzlich, um im internationalen Geschäftsverkehr einen Auftrag oder einen sonstigen *unbilligen* Vorteil zu erlangen oder zu behalten, einen *ungerechtfertigten* geldwerten oder sonstigen Vorteil für diesen Amtsträger oder einen Dritten anbietet, verspricht oder gewährt, damit der Amtsträger in Zusammenhang mit der Ausübung von Dienstpflichten eine Handlung vornimmt oder unterlässt“ (Hervorh. J.B.).

Was im einzelnen Fall unter „unbillig“ und „ungerechtfertigt“ verstanden wird, ist kulturell genauso unterschiedlich wie das jeweilige Länderrecht, auf dessen Grundlage die Strafbemessung erfolgt. Die Tatsache, dass die OECD-Konvention in ihren Formulierungen eher vage ist und mit der Souveränität der Mitgliedsstaaten auch deren Entscheidungsspielraum *innerhalb* des gemeinsamen Rahmens offen hält, belegt

die Unmöglichkeit eines streng universalistischen Vorgehens. Ein solches Vorgehen würde beispielsweise voraussetzen, dass man über einen weltweit identischen Begriff von Korruption verfügt.

Wie wir verschiedentlich gesehen haben, ist ein solches identisches Begriffsverständnis allerdings schon deshalb nicht möglich, weil die Bedeutung von Begriffen einerseits Wandlungsprozessen ausgesetzt ist, die nicht weltweit synchron verlaufen. Andererseits entstehen Bedeutungen erst dadurch, dass sie – in der Regel innerhalb kultureller Gruppen – kommuniziert, vereinbart und in Handlungen erprobt bzw. korrigiert werden.

Um es am Beispiel von Korruption zu konkretisieren: Ab welcher Grenze eine Handlung als korrupt bezeichnet wird, hängt damit zusammen, wie sich die „Normalität“ der Gegenseitigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen in einer Kultur definiert. Aus sehr vielfältigen Ursachen, zu denen klimatische ebenso zählen wie religiöse, ist dies von Kultur zu Kultur sehr verschieden, was man etwa an der unterschiedlichen Praxis des Schenkens ablesen kann. So wie ein Nicht-Beschenken aus der Sicht der einen Kultur als unhöflich bewertet werden kann, mag umgekehrt ein Beschenken aus der Perspektive der anderen Kultur bereits als Bestechung registriert werden. Beispielsweise sind in China Zahlungen zwecks Aufbau oder Erhalt einer Geschäftsbeziehung keineswegs ungewöhnlich. Anders als ein Westeuropäer würde ein Chinese normalerweise nicht auf den Gedanken kommen, derartige Zahlungen unter dem Begriff „Korruption“ zu verbuchen.

Problematisch wird es zweifellos dann, wenn entsprechende Zahlungen aus chinesischer Sicht von einem Westeuropäer selbstverständlich erwartet werden, weil sie „normal“ sind, der westeuropäische Partner allerdings in moralische Konflikte geriete,

wenn er tatsächlich (aus seiner Sicht: Schmiergeld) zahlen und sich der Korruption schuldig machen würde.

Keiner der Partner wird an den bestehenden kulturellen „Normalitätssystemen“ etwas ändern: dem Westeuropäer werden seine moralischen Bedenken kaum genommen werden können und auf chinesischer Seite wird es sicherlich für diesen konkreten Fall nicht zu einer Systemänderung kommen. Eine ausweglose Situation? Zumindest dann, wenn eine Lösung oktroyiert wird, welche die Souveränität einer der beiden Positionen missachtet. Unter der Behauptung von Souveränität ist hierbei nicht das Beharren auf ursprünglichen Standpunkten gemeint, sondern die Wahrung eigener und die Respektierung der fremden Identität im Vorwagen an die äußersten Akzeptanzgrenzen. Werden diese Akzeptanzgrenzen überschritten, wird es zumindest von einem der beiden Partner keine Grundlage für gemeinsames Handeln geben. In einem solchen Fall, in dem eine Verständigung über die unterschiedlichen Positionen zu keinem gemeinsamen Aushandlungsergebnis führt, ist es ratsam, sich nicht anzupassen, sondern die Geschäftsbeziehungen vorerst aufzugeben oder – wenn möglich – so zu führen, dass der strittige Punkt *bewusst* ausgeklammert wird.

Während in Fällen wie den beschriebenen eine Einmischung nicht sinnvoll ist, sofern sie die Souveränität der Partner in Frage stellt, gibt es natürlich auch Situationen, in denen eine derartige „Einmischung in fremde Angelegenheiten“ legitim und notwendig ist. Gemeint sind vor allem Menschenrechtsverletzungen wie Völkermord, Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit.

Die immer wieder aufflammenden Diskussionen über die Universalität bzw. die Relativität von Menschenrechten oder auch

die Tatsache, dass erst 1998 ein Internationaler Strafgerichtshof als Gerichtshof für Menschenrechte eingerichtet werden konnte, zeigt, dass auch in diesem Zusammenhang keineswegs unstrittig feststeht, wann und unter welchen Grenzvoraussetzungen eine Einmischung gerechtfertigt ist. So resultiert eines der am häufigsten vorgebrachten Argumente gegen den universalen Geltungsanspruch der Menschenrechte daher, dass deren Wiege in den USA bzw. der westlichen Welt steht. Insofern sind auch die ursprünglichen Formulierungen eindeutig durch eine kulturell determinierte Sichtweise bestimmt, die nicht unbedingt mit den Sichtweisen anderer Kulturräume vereinbar ist. Dementsprechend ist es für viele Ethnien auch gar nicht plausibel, Werte oder Handlungsweisen zu übernehmen, die in der westlichen Welt als moralisch „richtig“ beurteilt werden. erinnert sei in diesem Zusammenhang beispielsweise an die Kasteneinteilung im Hinduismus. Ungleichheit ist hier als sinn- und realitätskonstituierendes Element für einen ganzen Kulturkreis festgeschrieben, ohne dass sich jemand auch nur annähernd negativ dadurch beeinträchtigt fühlen würde. Mit dem euro-amerikanischen Gleichheitsprinzip, das letztlich auch den Menschenrechten zugrunde liegt, wäre dies allerdings kaum vereinbar.

Die Beispiele zeigen, dass die Frage nach der Legitimität von Einmischungen in fremde Kulturkonventionen nicht eindeutig beantwortbar ist. Es handelt sich letztlich immer um eine Gratwanderung zwischen kulturellem Relativismus und kulturellem Universalismus. Gleitet jemand zu stark in kulturrelativistische Positionen ab, verkehrt sich die angenommene „gleiche Gültigkeit“ von Kulturen in Gleichgültigkeit. Überwiegt eine universalistische Sichtweise, kann dies zu kulturellen Dominanzbildungen und Ethnozentrismen führen.

Interkulturelle Kompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass man sowohl in Mikro- wie in Makrobereichen sozialer Interaktion in der Lage ist, größtmögliche Akzeptanzspielräume auszuhandeln. Hierzu ist es notwendig, die Souveränität der Partner anzuerkennen und zu respektieren, in der Lage zu sein, Unvereinbarkeiten zu erkennen und zu thematisieren, seine eigene Position zu erklären, die Fremde zu verstehen und für die Permanenz von Aushandlungsprozessen werben zu können.

4.6

Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“ (IV)?

Vierte Zusammenfassung mit weiteren Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung

- *Das Spektrum, innerhalb dessen der Begriff „Multikulturalität“ in der Öffentlichkeit verwendet wird, ist breit und wesentlich geprägt durch das Ausmaß an Interaktion, das zwischen den einzelnen Lebenswelten stattfindet bzw. zugelassen ist. Je größer die Interaktionsdichte ist, desto stärker ist die Interkulturalität der jeweiligen „Multikultur“ ausgeprägt.*

Dreizehnte Empfehlung: Multikulturelle Szenarien sollten so strukturiert sein, dass – unter Wahrung monokultureller Refugien – möglichst viele Anreize zu *gemeinsamem* Handeln geschaffen werden. Diese Anreize sollten so vage wie möglich und so konkret wie nötig formuliert sein – nach Möglichkeit aber von den Beteiligten weitgehend selbst entwickelt werden. Was möglich und was nötig ist, wird sich von Fall zu Fall sehr unterschiedlich darstellen: Ein multikultureller Kinder-

garten arbeitet natürlich unter anderen Bedingungen als ein multikultureller Jugendclub oder als ein Unternehmen.

- *Integration sollte nicht von der aufnehmenden Kultur „vollzogen“ werden, sondern ist als beiderseitiger Prozess des Aushandelns von Akzeptanzspielräumen denkbar, in denen auf diese Weise ein Miteinander geschaffen wird. Das Aushandeln selbst ist ein synergetischer Prozess, der dementsprechend eher moderiert als gesteuert werden sollte.*

Vierzehnte Empfehlung: Auch wenn wir Integration als zweiseitigen Prozess verstehen, gibt es neben fördernden Faktoren solche, die sich negativ auswirken können. Hierzu zählen eine lange Enkulturationsphase in der Ausgangskultur, mangelnde Erfahrungsvielfalt; entweder-/oder-Denken, ethnische Isolation (Wohngebiete, Gruppenbildungen) sowie Anpassungsdruck seitens der neuen Umgebung. Positiv wirken Neugierde auf Fremdes, Lernbereitschaft, Erkennen des Mehrwerts von Fremderfahrungen, Aushandlungsbereitschaft in Bezug auf Akzeptanzspielräume, Sowohl-als-auch-Denken, Fähigkeit zu vernetztem Denken sowie sehr gute Kenntnisse der „Interkultur-Sprache“.

- *Eine gegenseitige Wahrung der Eigenständigkeit der Partner verhindert Homogenitäts- und Konsensforderungen, die letzten Endes von keinem der Beteiligten eingelöst werden können. Ziel sollte es sein eine „Einheit angesichts der Vielfalt“ im Sinne der Akzeptanz einer pluralistischen, sich permanent weiter entwickelnden Wertewelt zu realisieren.*

Fünfte Empfehlung: Die „gleiche Gültigkeit“ von Werten in einer pluralistischen Gesellschaft darf nicht in Gleichgültigkeit oder Ignoranz münden. Ziel muss die permanente Verständigung über

gemeinsame Handlungsorientierungen und Ziele angesichts der Verschiedenheit sein. Nur so kann ein *Konsens im Bewusstsein der Unterschiedlichkeit* ermöglicht werden. Unverzichtbar für die Realisation eines solchen interkulturellen Verständigungsprozesses sind *Empathie, Rollendistanz und Metakommunikation*, aber auch das Vermögen, eigene Standpunkte erklären zu können und in nicht akzeptablen Situationen „Gesicht zu zeigen“.

4.7

Zum Nachdenken und Diskutieren

4.7.1 Deutschpflicht auf Schulhöfen

Staatsministerin für Deutschpflicht auf Schulhöfen

Berlin (dpa). Die Staatsministerin für Integration im Bundeskanzleramt, Maria Böhmer (CDU), hat sich für eine Deutschpflicht auf Schulhöfen ausgesprochen.

Sie wünsche sich, dass Schulen mit einer ähnlichen Situation dem Beispiel einer Berliner Realschule folgten. Eltern, Schüler und Lehrer haben dort einer Hausordnung zugestimmt, wonach auf dem Schulgelände ausnahmslos Deutsch gesprochen werden soll. 90 Prozent der Schüler sind Ausländer. Kindern müssten „alle Chancen“ zur Teilhabe an der Gesellschaft gegeben werden, sagte Böhmer dem Deutschlandfunk. „Das bedeutet, dass die Kinder die deutsche Sprache wirklich gut beherrschen sollten“.

Ostthüringer Zeitung, 27.1.06

Wie beurteilen Sie aus der Perspektive der beschriebenen Multikulturalitätsstandpunkte den Vorstoß einer Berliner Schule in der Hausordnung zu verankern, dass auf dem Schulhof ausschließlich Deutsch gesprochen wird?

4.7.2

Deutschkenntnisse an Schulen: Bußgeldanordnung

In Bayern und Berlin wird die Verpflichtung zum Besuch von Sprachkursen für ausländische Kinder gegebenenfalls auch mittels Zwangsgeldern realisiert. Andere Bundesländer kennen verpflichtende Sprachtests, wieder andere setzen auf fallbezogene Förderung. Welche Position würden Sie als PolitikerIn mit welchen Gründen vertreten?

Bayern droht Eltern mit Bußgeldern

Zurückhaltung in anderen Bundesländern

Erfurt/Berlin. (dpa/tlz) Das Thüringer Kultusministerium hat die bayerischen Vorschläge zu zwangsweisen Sprachkursen zurückhaltend begrüßt. „Es ist eine Variante, die ihre Berechtigung hat“, sagte Sprecher Detlef Boer. Da Sprachbeherrschung wichtig für Integration sei, sei es richtig, dass Bayern darauf dränge. Thüringen setze angesichts eines sehr geringen Ausländeranteils auf individuelle Förderung. Wenn ein Kind dem Unterricht nicht folgen könne, würden Kurse angeboten oder angeordnet. Probleme mit Elternhäusern seien die Ausnahme.

Bayerns Vorstoß, ausländische Eltern mit Bußgeldandrohungen zu Sprachkursen für ihre Kleinkinder zu bekahren, findet bisher keine Nachahmer in anderen Bundesländern. Nur in Berlin gibt es Zwangsgelder. Auf verpflichtende Sprachtests setzen aber auch andere Länder. In München sorgten die Beschlüsse der Staatsregierung zur Gewaltprävention sowie zur besseren Ausländerintegration an den Schulen für Zündstoff. SPD-Landtagsfraktionschef Franz Maier warf Ministerpräsident Edmund Stoiber eine „Haudraufpädagogik“ vor.

Thüringische Landeszeitung, 5.4.2006

4.7.3

Interkulturelle Missverständnisse

Welche Kenntnisse benötigt man, um erklären zu können, wodurch die beiden nachfolgenden interkulturellen Missverständnissituationen hervorgerufen sind? Welche Problemlösungsstrategien würden Sie jeweils vorschlagen?

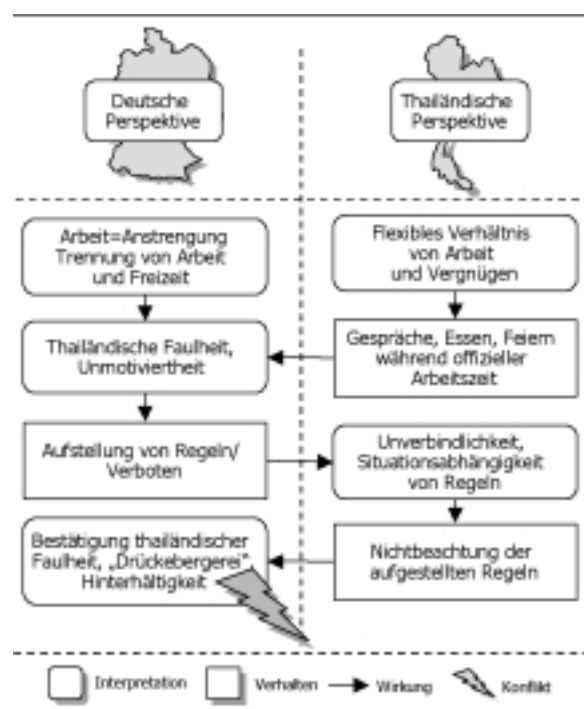
I like you. and you are my friend.
from: Sarah Elizabeth



4.7.3.1 Ein Mitarbeiter eines deutschen Unternehmens hat sich mit seiner Familie vorübergehend in den USA niedergelassen, um Aufgaben in der dortigen Tochterfirma zu übernehmen. Bereits wenige Tage nach der Ankunft findet seine siebenjährige Tochter im Briefkasten den nebenstehenden Zettel eines gleichaltrigen Mädchens aus der Nachbarschaft. Das deutsche Mädchen freut sich sehr auf die Begegnung mit dem Nachbarskind, obwohl sie es bislang nur kurz im Vorbeifahren gesehen hatte. Nachdem in den nächsten Tagen mehrere Versuche der Kontaktaufnahme gescheitert

sind, ist das deutsche Mädchen verzweifelt und würde am liebsten sofort nach Deutschland zurückkehren.

4.7.3.2 In einem deutsch-thailändischen Gemeinschaftsprojekt kommt es immer wieder vor, dass thailändische Mitarbeiter einerseits zur Ableistung unbezahlter Überstunden bereit sind, andererseits aber aus deutscher Sicht die alltägliche Aufgabebearbeitung aufgrund der Einflechtung sozialer Aspekte (Gespräche, Essen, Feiern etc) wenig stringent verläuft. Die deutschen Projektleiter haben dies als Faulheit gewertet und Sanktionen eingeführt.



S. Rathje, *Unternehmenskultur als Interkultur*.
Sternenfels 2004, 182

5. Interkulturelles Lernen

In den vergangenen Kapiteln haben wir bereits eine Reihe von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen herausarbeiten können, die für erfolgreiches interkulturelles Handeln unerlässlich sind. Hierbei haben wir uns im Wesentlichen auf theoretische Überlegungen und Fallbeispiele gestützt, die verdeutlichen sollten, was in idealtypischer Hinsicht die Grundlage interkultureller Kompetenz darstellt.

Nur wenig berücksichtigt haben wir bislang, welche Strategien in der Praxis tatsächlich besonders häufig – und vor allem auch spontan – angewendet werden. Hierbei muss es sich keineswegs immer um positive oder erfolgreiche Strategien handeln. Sehr häufig werden, ohne besonders darüber nachzudenken, auch Verhaltensweisen ergriffen, die zunächst durchaus angemessen erscheinen, sich im nachhinein aber doch oft als kontraproduktiv erweisen. Und gerade deshalb ist das Wissen um die Problematik eines solchen zumeist intuitiven Vorgehens von Bedeutung (5.1). Es ist zugleich der letzte Baustein, um eine Zusammenfassung hinsichtlich dessen vornehmen zu können, was wir in diesem Bändchen unter „interkultureller Kompetenz“ verstehen wollen (5.2). Wenn man weiß, was „interkulturelle Kompetenz“ im einzelnen beinhaltet, wird es möglich, Trainingstypologien und Übungen für interkulturelles Lernen auf ihre Qualität und Leistungsfähigkeit hin beurteilen zu können bzw. eigenständig Trainings zu erarbeiten (5.3). Hierauf aufbauend können dann Überlegungen formuliert

werden, wie interkulturelles Lernen in der Schule und im tertiären Bildungssektor sinnvoll durchführbar ist (5.4). Vor diesem Hintergrund sind die abschließenden „Aufgaben zum Weiterdenken“ in diesem Kapitel insbesondere für den Bereich der interkulturellen Aus- und Weiterbildung konzipiert (5.5).

5.1

Kernprobleme und Bewältigungsstrategien deutscher Entsandter im Ausland

Wie wir bereits im Rahmen der Ausführungen zum Kulturschock (3.7) gesehen haben, können bei einem Auslandsaufenthalt Anpassungsschwierigkeiten auftreten, müssen es aber keinesfalls. Dies gilt in gleicher Weise, wenn man sich Berichte z. B. von Auslandsmitarbeitern einer Organisation oder eines Unternehmens ansieht: Was dort an positiven wie negativen Erfahrungen beschrieben wird, kann anderen Entsendungskandidaten schon deswegen allenfalls als Orientierung und nicht als Regelwerk dienen, weil es sich immer um sehr individuelle und von daher auch um nicht generalisierbare Erfahrungen handelt.

Trotzdem gibt es Erfahrungen, die unter statistischen Gesichtspunkten häufiger als andere gemacht werden und die zu kennen wichtig ist, wenn man effektive Konzeptionen für interkulturelles Lernen erarbeiten möchte.

Wir wollen uns an dieser Stelle auf Problemkontexte konzentrieren, die bei Auslands-tätigkeiten im beruflichen Bereich besonders gehäuft auftreten. Eine Gesamtstatistik, die alle Berufsgruppen in allen denkbaren Entsendungsländern umfassen würde, existiert nicht und ist vermutlich auch nicht erstellbar.

Beispielhaft sei das Ergebnis einer Befragung angeführt, die unlängst unter deutschen Führungskräften aus der Industrie mit den Entsendungszielen USA und Japan vorgenommen wurde¹². Interessant ist hierbei einerseits, welche Problemkategorien zu den insgesamt häufiger genannten zählen. Auf diese Weise lassen sich in systematischer Form zielgruppenspezifisch relevante Gegenstandsbereiche für interkulturelles Lernen ableiten: (siehe Tabelle nächste Seite).

Je länger die Entsendung dauert und je aktueller die Rückkehr wird (in der Regel nach 4–6 Jahren), desto mehr haben die Befragten mit ihrer Entsandtenrolle zu kämpfen. Sie sind noch nicht genügend in die Zielkultur integriert, um von den Einheimischen als einer von ihnen anerkannt zu werden. Gleichzeitig sind sie aber auch nicht mehr genügend in der Ausgangskultur verankert, um sich dort problemlos wieder reintegrieren zu können. Dies wird zum einen dadurch bestätigt, dass Gastlandkontakte unverändert von der Hälfte der Befragten als problematisch eingestuft werden, zum anderen dadurch, dass Stammhausbeziehungen und Reintegrationsängste in dieser Phase zu den dominierenden Problemklassen gezählt werden.

Damit spielt der Entsandte eine für ihn selbst sehr unbefriedigende und konfliktträchtige Rolle, da er vom Stammhaus kritisiert wird, weil er eventuell bereits zu stark die „fremde“ Position einnimmt und beispielsweise zu wenig auf das Erreichen deutscher Leistungsnormen eingeht. Dass letzteres z. B. aus klimatischen oder weltanschaulichen Gründen gar nicht funktionieren kann, wird im Stammhaus oft nicht akzeptiert. Vielmehr erfährt der Entsandte „Druck“, den er dann zumindest bedingt an seine Mitarbeiter weitergeben muss (und sich damit aber andererseits auch Gastlandkontakte erschwert).

Problemklasse/Beispiele	Häufigkeit gesamt	2 Jahre	2–6 Jahre	> 6 Jahre
Reintegration (berufliche/private Rückkehrprobleme, Zukunftsängste)	65%	46%	76% ▼	61% ▲
Stammhausbeziehungen (Autonomiekonflikt, fehlende Unterstützung)	60%	50%	61% ▼	63% →
Personal/Führung (Personalbeschaffung, -führung, -entwicklung)	48%	50%	48% →	47% →
Sprache/Kommunikation (Verständigungs-/Orientierungsprobleme)	47%	58%	54% →	32% ▲
Gastlandkontakte (fehlende/unbefriedigende Kontakte)	44%	46%	50% →	34% ▲
Arbeitszeit/-menge (lange Arbeitszeiten, Termindruck, Geschäftsreisen)	43%	25%	56% ▼	37% ▲
Entsandenrolle (Interessen-/Loyalitätskonflikte, Vermittlerrolle)	39%	29%	35% ▼	50% ▼
(Ehe-)Partner (Fehlende Arbeitsmöglichkeiten, Isolation)	38%	58%	44% ▲	16% ▲
Lebensqualität (Freizeit, Wohnverhältnisse, Klima)	35%	33%	37% →	34% →
Arbeitsinhalte/-abläufe (Aufgabeneuheit, Überforderung, interne Abläufe)	29%	33%	30% →	26% ▲
Geschäftspraktiken (Kontaktaufbau, abweichende Geschäftsgepflogenheiten)	23%	22%	22% →	26% ▼

Probleme entsandter Manager

Verschärft wird diese in sich schon widersprüchliche Situation dadurch, dass viele Entsandte nicht wissen, was auf sie nach der Rückkehr zukommt. Während der Entsandte im Ausland in der Regel ein höheres Gehalt bezieht und einen höheren sozialen Status genießt als in der Heimat, wird er bei seiner Rückkehr nicht nur auf das diesbezügliche Ursprungsniveau „zurückgeschraubt“, sondern häufig ist ihm selbst noch zum Zeitpunkt der Rückkehr unbekannt, welche Position er künftig im Unternehmen bekleiden wird. Reintegrationsprogramme sollten daher sinnvoller Weise bereits während der Entsendung beginnen. Das Wissens- und Erfahrungspotential von Rückkehrern wird immer noch unterschätzt, obwohl moderne Technologien eine frühe Einbindung in das interkulturelle Wissensmanagement des Stammhauses oder in die interkulturelle Kompetenzentwicklung der nächsten Expatriat-Generation geradezu herausfordern. Am Anfang der Entwicklung stehen in diesem Zusammenhang sog. „Knowledge Cities“; in Plattformen integrierte interaktive Datenbanken die zu spezifischen Ländern oder Konfigurationen multikultureller Teams Erfahrungsberichte oder z. B. infrastrukturelles Wissen genauso speichern wie Blogs, Foto-Impressionen und auf den jeweiligen Kontext bezogene firmenspezifische Daten und Fakten.

Über die Kenntnis der eigentlichen Probleme hinaus ist es aufschlussreich, einen Blick darauf zu werfen, welche Problemlösungsstrategien von der zu betreuenden Zielgruppe häufig intuitiv gewählt werden und welche dieser Strategien sich als erfolg-

reich bzw. als kontraproduktiv erweisen. Dass interkulturelle Lernprogramme nicht erfolgreiche Strategien thematisieren, sondern gerade auch vor Augen führen sollten, *warum* bestimmte Strategien erfolglos sind, wird noch viel zu wenig bedacht. Die erwähnte Befragung deutscher Führungskräfte zeigt beispielsweise, dass sich ausgerechnet die drei erfolglosesten Problemlösungsstrategien in der Gruppe der am häufigsten eingesetzten Bewältigungsformen wieder finden: (siehe erste Tabelle auf nächster Seite).

Umgekehrt zählen die nach Auskunft der befragten Führungskräfte erfolgreichsten Strategien zu den in der interkulturellen Praxis eher selten eingesetzten Problembewältigungsformen: (siehe zweite Tabelle auf nächster Seite).

Zu den mit Abstand erfolgreichsten Strategien zählt – und dies dürfte nicht nur für Manager gelten – die Bereitschaft, sich mit der fremden Kultur nicht nur kognitiv auseinander zu setzen, sondern auch emotional, indem man sich auf den fremden Kontext „einlässt“, das Neue beobachtet und ausprobiert, ohne freilich seine eigene Identität damit preiszugeben. Die damit vorausgesetzte Flexibilität und Offenheit ist letztlich auch für die anderen aufgeführten und als erfolgreich bewerteten Strategien grundlegend. Dass Flexibilität nichts mit Planlosigkeit zu tun hat, sondern im Idealfall mit einem erheblichen Maß an Selbstdisziplin gekoppelt ist, zeigt die große Bedeutung, die der Durchführung von Organisationsmaßnahmen als positiver Strategie beigegeben wird.

Bewältigungsform	Beispiel	Häufigkeit in %	Bewältigungserfolg*
Negativer Vergleich	„Im Vergleich zum Herkunftsland ist alles schlechter“ \Rightarrow Ethnozentrismus	21%	0,10
Duldung/Akzeptanz	Unthematisiertes und resignatives Sich-Abfinden mit Gegebenheiten, die man eigentlich nicht akzeptiert	22%	0,39
Identitätsbewahrung ohne Anpassungsbereitschaft	Man versucht den eigenen Standpunkt als vermeintlich grundsätzlich besseren durchzusetzen \Rightarrow Ethnozentrismus	25%	0,59
Konfrontation	Aggressives Verdeutlichen von entgegengesetzten Standpunkten, bei dem Emotionalität gegenüber Sachlichkeit dominiert	13%	0,92
Selbstentlastung	Für Missverständnisse und negative Entwicklungen wird die fremde Situation verantwortlich gemacht \Rightarrow Fremdbeschuldigung	14%	0,99

*Mittelwert M = 0-4: erfolgreich: M > 2,0; uneinheitlich: M 1,0 – 1,99; erfolglos: M < 1,0.¹³

Die erfolglosesten interkulturellen Problembewältigungsstrategien

Bewältigungsform	Beispiel	Häufigkeit in %	Bewältigungserfolg*
(Kultur-)Lernen	Beobachtungslernen; permanente interkulturelle Lernbereitschaft; Offenheit gegenüber dem Fremden	16%	2,76
Organisationsmaßnahmen	Fähigkeit zur Regeleinführung, zum realistischen Selbst- und Zeitmanagement	9%	2,43
Beziehungsaufbau	Kontakte knüpfen und auf andere zugehen können	18%	2,38
Positiver Vergleich	Situationsaufwertungen vornehmen können; an fremden Erfahrungen das Positive sehen und schätzen lernen	24%	2,22
Problemumbewertung	Probleme nicht übergewichten, sich nicht davon mitreißen lassen und versuchen bewusst daraus zu lernen \Rightarrow Bagatellisieren ohne unkritisch zu nivellieren	36%	2,20

*Mittelwert M = 0-4: erfolgreich: M > 2,0; uneinheitlich: M 1,0 – 1,99; erfolglos: M < 1,0.¹⁴

Die erfolgreichsten interkulturellen Problembewältigungsstrategien

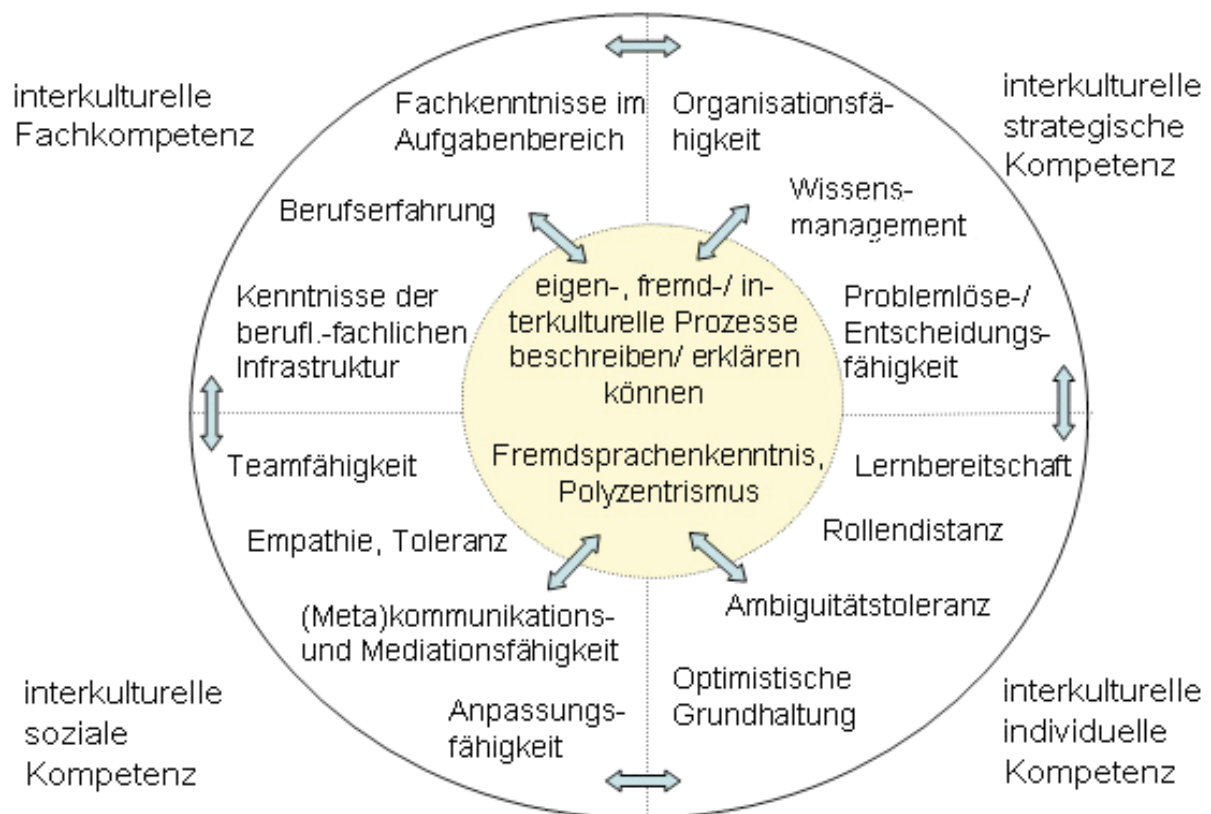
5.2

Vorsicht Mythos: „Interkulturelle Kompetenz“ ist keine eigenständige Handlungskompetenz!

Bei genauerer Betrachtung der für erfolgreichen interkulturellen Bausteine wichtigen Teilkompetenzen fällt auf, dass sie teilweise in einem direkten Verweisungszusammenhang stehen (Rollendistanz mit Empathie, Synergiebewusstsein mit Flexibilität usw.). Weiterhin ist offensichtlich, dass nahezu alle Teilkompetenzen auch auf den Handlungserfolg in der eigenkulturellen Lebenswelt Einfluss haben und insofern zumindest nicht als spezifisch *interkulturelle* Teilkompetenzen bezeichnet werden können. So wäre ein erfolgreicher Handeln in der „eigenen“ Lebenswelt ohne Einfühlungsvermögen, Rol-

lendistanz oder Flexibilität kaum vorstellbar.

Zu Recht stellt sich damit die Frage, ob es überhaupt eine eigenständige „interkulturelle Kompetenz“ geben kann. Sehen wir uns sozial- und verhaltenswissenschaftliche Modelle zur Differenzierung von Handlungskompetenzen an, scheint die Antwort zunächst einmal negativ auszufallen. Gehen wir von der üblichen Einteilung einer Handlungskompetenz in (a) individuelle, (b) soziale, (c) fachliche und (d) strategische Teilkompetenzen aus, so lassen sich die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die oben als Basis für erfolgreiches interkulturelles Handeln genannt wurden, fast alle problemlos einordnen. Übrig bleiben lediglich Fremdsprachenkenntnisse, kulturelles Wissen sowie die Fähigkeit, eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse sich selbst und anderen plausibel beschreiben und erklären zu kön-



nen. Die Instrumente einer solchen Transferleistung (Empathie, Metakommunikationsfähigkeit, Fachkenntnisse etc.) sind allerdings wiederum in jenen Kompetenzbereichen zu finden, die erfolgreiches Handeln generell prägen. Vor diesem Hintergrund erscheint es in der Tat sinnvoll, interkulturelle Kompetenz nicht als einen eigenständigen Kompetenzbereich zu verstehen, sondern – in der Bedeutung von lat. *competere*: „zusammenbringen“ – als Fähigkeit, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können. Unterschiedlich gegenüber eigenkultureller Handlungskompetenz ist dementsprechend die *Realisation* der einzelnen Teilkompetenzen in dem jeweiligen interkulturellen Umfeld. Es geht z. B. in einem Entwicklungshilfeprojekt nicht einfach darum, eine landwirtschaftliche Maschine in ihrer Funktionsweise zu erklären, sondern darum, diese Erklärung in einer fremden Sprache, in anderen Sinnzusammenhängen und unter anderen Umweltbedingungen einer bestimmten „fremden“ Zielgruppe so zu formulieren, dass die Maschine nicht etwa als unheimlicher, unplausibler o. ä. Gegenstand gemieden, sondern den Gegebenheiten entsprechend optimal eingesetzt wird.

Inwieweit die genannten Teilkompetenzen in interkulturellen Handlungszusammenhängen miteinander verknüpft sind, verdeutlicht das Fallbeispiel einer misslungenen interkulturellen Handlung:

Um die Verbindungen zum Präsidenten einer japanischen Partnerfirma auf eine freundschaftliche, dauerhafte Basis zu stellen, beschloss ein junger amerikanischer Firmenrepräsentant, die Barriere der Förmlichkeit einzureißen, die noch nach vielen Monaten zwischen ihm und diesem einschüchternd würdevollen, älteren Herrn bestand.

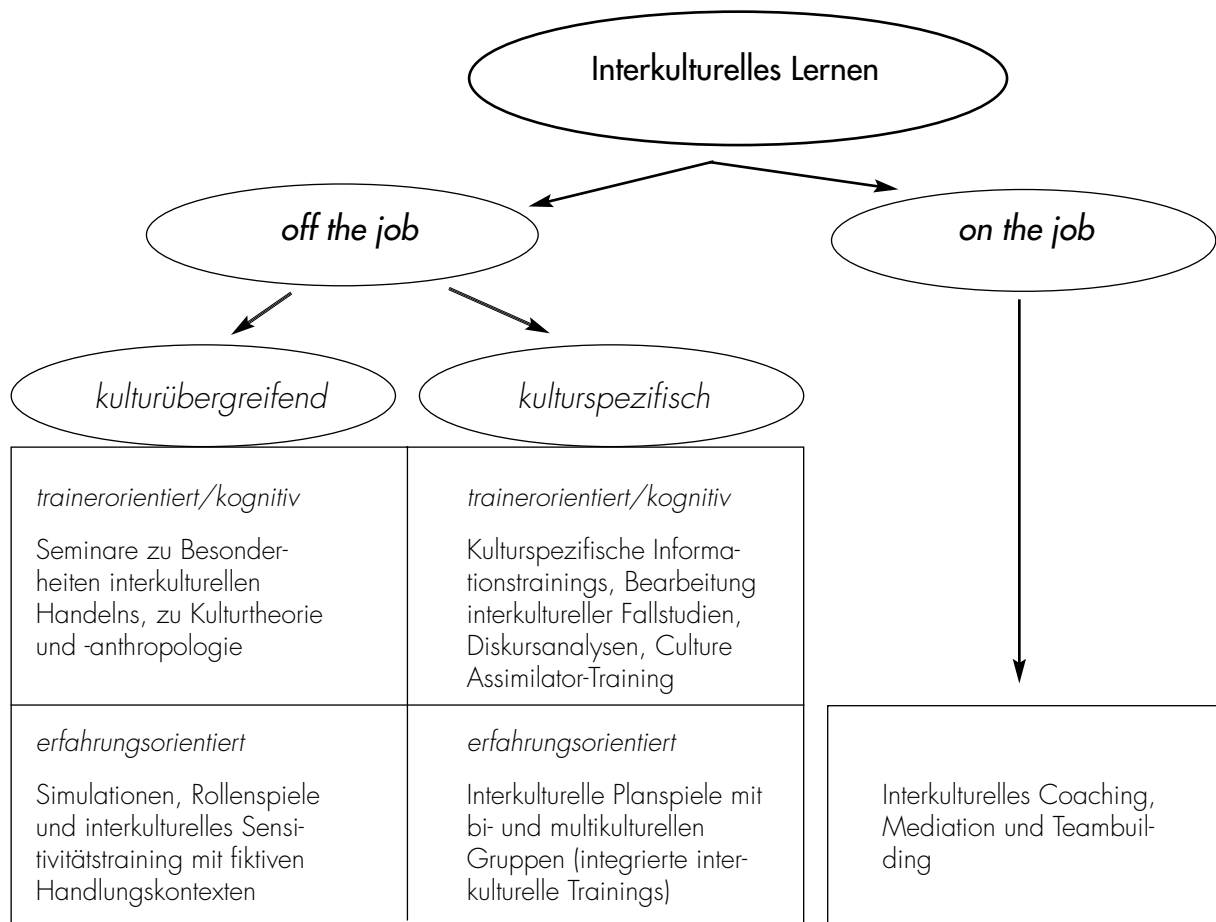
Auf einer Cocktailparty in Tokio näherte er sich also dem Präsidenten, klopfte ihm jovial auf die Schulter, raffte sein spärliches Japanisch zusammen und sagte, für jedermann vernehmbar, so etwas wie: „Hey, schön Sie hier zu sehen, alter Bock.“ Der Präsident wurde aschfahl, verließ grußlos die Party und kündigte innerhalb der nächsten Tage die Zusammenarbeit mit der amerikanischen Firma auf.

Das Versagen des jungen amerikanischen Firmenrepräsentanten ist eindeutig: Es mangelt ihm offenkundig an Einfühlungsvermögen und Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf den „Normalitätsrahmen“ japanischer Handlungszusammenhänge, der ihm augenscheinlich unbekannt ist. Dies spricht nicht generell gegen seine soziale Handlungskompetenz, da sein Verhalten innerhalb seiner eigenen Lebenswelt vielleicht sogar als angemessen bewertet werden könnte. Es zeigt allerdings, dass ihm der Transfer seiner (eigenkulturellen) sozialen Handlungskompetenz auf interkulturelle Situationen nicht gelingt. In dieser Transferleistung, die eigen- und fremdkulturelles Wissen ebenso einbezieht wie beispielsweise vorangegangene interkulturelle Erfahrungen, besteht folglich auch der qualitative Unterschied zwischen sozialer Handlungskompetenz und interkultureller sozialer Handlungskompetenz. In gleicher Weise unterscheiden sich dann auch interkulturelle Selbstkompetenz, interkulturelle fachliche Kompetenz und interkulturelle strategische Kompetenz von ihren „eigen“ kulturellen Entsprechungen dadurch, dass sie Transferleistungen auf interkulturelle Handlungskontexte beinhalten.

Zusammenfassend können wir dementsprechend **interkulturelle Kompetenz als das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten** definieren. „Inter-

kulturelle Kompetenz“ erweist sich damit als ein synergetischer Prozessbegriff, der folglich auch nicht auf den Bereich der „soft skills“ reduziert werden kann, sondern der das gesamte Handlungsspektrum betrifft. **Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, dieses synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten.** Anders gesagt: eine fachlich exzellente Kraft, der es aber deutlich an sozialer Integrationsfähigkeit mangelt, wird bezogen auf ihren ge-

samten Handlungserfolg eventuell schlechter abschneiden als eine fachlich weniger profilierte Kraft, die dafür aber größere Stärken im Bereich der sozialen Kompetenz aufweist. Das Gleiche gilt in organisationaler Hinsicht: Eine perfekte Finanz- oder Produktionsplanung nützt wenig, wenn sie nicht auf der Ebene „weicher“ Faktoren entsprechend kommuniziert und umgesetzt werden kann. Umgekehrt kann eine gelungene Öffentlichkeitsarbeit Defizite in der Produktqualität oder im Zeitmanagement nicht wettmachen.



5.3 Trainingstypen und Übungen zum interkulturellen Lernen

Interkulturelle Lernangebote sind gegenwärtig außer in der Schule und der Jugendarbeit (→ 5.4) insbesondere in den Bereichen Wirtschaft und Politik zu finden. Hier geht es im Rahmen der Personalentwicklung in der Regel darum, Führungs- und Nachwuchskräfte aus der Wirtschaft und dem diplomatischen Dienst sowie Facharbeiter und Entwicklungshelfer auf Auslandsentsendungen oder auf Tätigkeiten in internationalen Teams vorzubereiten.

Das Spektrum der Angebote zur interkulturellen Kompetenzentwicklung gliedert sich zunächst in Maßnahmen *off-the-job* und Maßnahmen *on-the-job*. Hierunter versteht man zum einen Trainings, die abgekoppelt von der Arbeitssituation stattfinden (etwa im Sinne von Weiterbildungsmaßnahmen: „off-the-job“) und andererseits Betreuungsmaßnahmen, die vor Ort am Arbeitsplatz durchgeführt werden („on-the-job“).

Trainings-off-the-job wiederum werden inhaltlich danach kategorisiert, ob sie „allgemein-kultursensibilisierend“ oder „kulturspezifisch“ ausgerichtet sind. Methodisch kann zwischen konventionellen dozentenbezogenen und eher teilnehmerzentrierten, erfahrungsorientierten Unterrichts- bzw. Seminarformen unterschieden werden: (siehe S. 88)

Welche der Maßnahmentypen im Einzelfall gewählt werden, hängt vor allem von der Zielgruppe und den Trainingsbedingungen ab. So werden beispielsweise Rollenspiele mit fiktiven Handlungskontexten von Führungskräften erfahrungsgemäß weniger akzeptiert als von Jugendlichen, während letztere nicht unbedingt für kulturtheoretische Fragestellungen zu begeistern sind. Als Beispiel sei auf eine der bislang wenigen

Untersuchungen verwiesen, die Aufschluss über die in interkulturellen Trainings (hier für Führungskräfte) am häufigsten verwendeten Trainingstypen und -inhalte gibt: (siehe S. 90)

Um besser einschätzen zu können, wie die genannten Trainingstypen in der Praxis realisiert werden und für welche Zielgruppen sie geeignet sind, sollen im folgenden einige dieser Trainingsmodule eingehender vorgestellt und kritisch beurteilt werden.

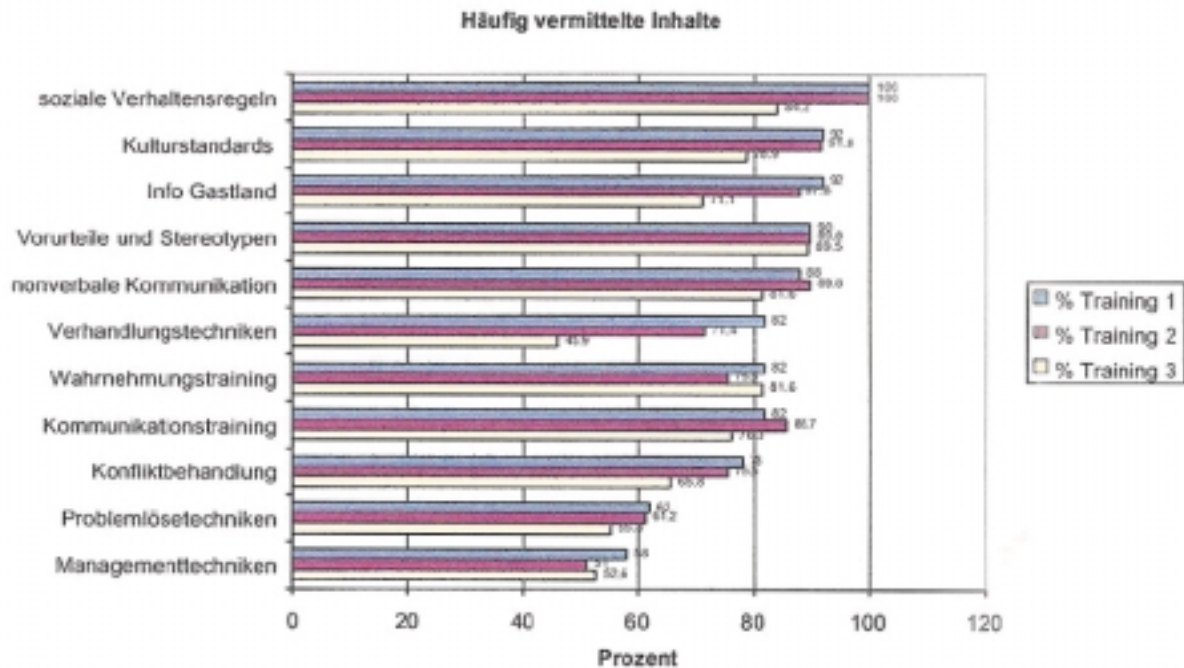
5.3.1 Trainings off the job

5.3.1.1 Kulturübergreifende Trainings

Kulturübergreifende Trainings bezwecken eine eher allgemeine Sensibilisierung für die Besonderheiten, Chancen und Probleme interkulturellen Handelns. Sie sind vor allem für solche Zielgruppen geeignet, die noch keine umfangreichen interkulturellen Erfahrungen haben sammeln können und für die noch keine kulturspezifische Entsendungsplanung besteht.

5.3.1.1.1 Trainerorientierte/kognitive Trainingsformen zur allgemeinen interkulturellen Sensibilisierung

Hierbei handelt es sich weniger um Trainings in konventionellem Sinn als vielmehr um Einführungsveranstaltungen und Seminare, in denen Begriffe wie z.B. „Kultur“, „Fremdheit“ oder „Interkulturalität“ thematisiert werden. Klassische Beispiele hierfür sind einschlägige universitäre Studiengänge oder Weiterbildungsveranstaltungen z.B. an Volkshochschulen. Konkrete Kulturen bilden hier meistens nur den Stoff für



Konradt/Behr *Interkulturelle Managementtrainings. Eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Methoden und Modalitäten in der Praxis*. In: *Zs für Sozialpsychologie* 33 (2002), 198: Häufig vermittelte Inhalte in interkulturellen Trainings für Expatriat-Kandidaten (Training 1), für Teams, die entsandt werden (Training 2) und für Mitarbeiter, die in ihrer Heimat mit Expatriats zusammenarbeiten (Training 3)

Falldarstellungen, die aber im Wesentlichen darauf abzielen, überhaupt ein Verständnis dafür zu erlangen, in welcher Hinsicht und warum Wahrnehmen und Verhalten in anderen Kulturen anders geprägt sind als in der eigenen.

Häufig bearbeitete Themen neben der erwähnten Begriffsarbeit sind beispielsweise: Images, Stereotype und Vorurteile; Ethnozentismus; das Verhältnis von Selbst-, Fremd- und Metabildern, Umgang mit Feindbildern, Probleme und Chancen des Lebens in multikulturellen Gesellschaften sowie Versuche, den wechselseitigen Zusammenhang der verschiedenen Konstituenten von Kulturen wie natürliche Umwelt, Realitätserkenntnis, Technologie, Religion, Medien, Politik und Wirtschaft als Systemzusammenhang zu erklären.

Die eingesetzten Methoden beschränken sich auf das für informatorisches Lernen übliche Spektrum: Vorträge, Diskussionen, Gruppenarbeiten zu kleineren Fallstudien sowie Themen-Workshops dürften die am häufigsten gewählten Darbietungsformen sein.

Eine effektive Übung zur Bewusstmachung der eigenen Vorurteilsstrukturen bietet die *Bild- bzw. Fotoanalyse*: Am Beispiel von vermeintlich „typischen“ Personen- oder Situationsdarstellungen (z. B. Mann mit dunkler Sonnenbrille und Anzug; Feier mit weißgekleideten Personen etc.) werden Symbolattributionen gesammelt (aus deutscher Sicht vermutlich „Mafiosi“, „Hochzeit“), die auf den fremdkulturellen Kontext, in dem die Bilder entstanden sind, gerade nicht anwendbar sind. Diese Einsicht kann bei-

spielsweise dazu beitragen, den eigenen Standpunkt zu relativieren und die kulturelle Determiniertheit von Wahrnehmung zu erkennen.

Mit einer vergleichbaren Zielsetzung arbeiten *Assoziationsaufgaben*: Die Teilnehmer erhalten – sofern sie aus unterschiedlichen Kulturen stammen – eine Wortliste (z. B. „Kuss“, „Heimat“, „sauber“ etc.). Zu den Ausgangswörtern werden Assoziationen gebildet, notiert und danach mit den Ergebnissen einer anderen Kulturgruppe verglichen.

Kommunikationsanalytisch verfährt ein als „Linguistic Awareness of Cultures“ oder kurz *LAD* bezeichneter Trainingstyp¹³. Vermittelt werden soll hier die Fähigkeit zu erkennen, inwieweit u. a. sprachliche Register, paraverbale und nonverbale Kommunikationsformen kulturell geprägt sind. Eine solche Sensibilisierung kann darin bestehen, dass mittels Audio- oder Videoaufzeichnung ei-

ne Kommunikationssituation beispielsweise zwischen einem deutschen und einem Finnen vorgestellt wird. Anhand dieser Aufzeichnung wird deutlich, dass Finnen aufgrund ihrer eher monotonen und pausendurchsetzten Sprechweise häufig Sprecherwechsel provozieren, ohne dies zu beabsichtigen. Sie selbst empfinden die Sprecherwechsel als „Dazwischenreden“, während z. B. ein deutscher Gesprächspartner glaubt, er habe an dieser Stelle legitimes Rederecht.

In der Übung geht es nun nicht um die kulturspezifischen Formen deutschen und finnischen Gesprächsverhaltens, sondern darum, grundsätzlich stärker auf die kulturelle Determiniertheit von Kommunikation zu achten.

Die meisten trainerorientierten/kognitiven Trainingsformen zur allgemeinen interkulturellen Sensibilisierung lassen sich mit folgenden Charakteristika zusammenfassen:

- * *Positiv*: Hoher kognitiver Lerneffekt in Bezug auf das Verständnis interkultureller Kommunikationsprozesse.
- * *Negativ*: Gefahr eines für manche Zielgruppen zu akademischen bzw. abstrakten thematischen Zugangs.

5.3.1.1.2 Erfahrungsorientierte Trainingsformen zur allgemeinen interkulturellen Sensibilisierung

Zu den in interkulturellen Trainings am häufigsten eingesetzten Übungstypen zählen fiktive Simulationen und Rollenspiele. Ihr Ziel besteht darin, Interkulturalität – und stärker noch Fremdheit – erfahrbar zu machen, indem Zusammenhänge konstruiert werden, die aus Teilnehmersicht jedweder Vertraut-

heit entbehren und Normalitätserwartungen unerfüllt lassen. Das Simulationsspiel „Bafa-Bafa“, ohne Frage der Klassiker auf diesem Gebiet, hat inzwischen eine Reihe ähnlich konzipierter Nachfolger gefunden, die im wesentlichen alle nach dem gleichen Grundschema aufgebaut sind: Die Trainingsteilnehmer werden in zwei Gruppen eingeteilt, die fiktive und einander vollständig entgegengesetzte Kulturen repräsentieren:

<i>Kultur A („Gapalachen“)</i>	<i>Kultur B („Cybolaner“)</i>
Traditionelle Gesellschaft	Moderne und technologieorientierte Gesellschaft
Handwerker	Dienstleister/Händler
Patriarchat	Matriarchat
beziehungsorientiert	sachorientiert
Gemeinschaftsstreben	Konkurrenz der Individuen untereinander
Begrüßung per Handschlag; während Gesprächen werden die Hände des Gesprächspartners festgehalten	Begrüßung, indem man die Ohren des Partners anfasst; ansonsten denkbar größte Körperdistanz

Zwischen den Gruppen wird ein Handlungsrahmen inszeniert, innerhalb dessen die eine Gruppe der anderen beispielsweise etwas verkaufen, sie von einem Standpunkt überzeugen oder sie zu einer bestimmten Handlung veranlassen soll. Die Teilnehmer erhalten Rollenkarten, auf denen die Merkmale und Verhaltensweisen der eigenen Kultur detailliert beschrieben sind. In Bezug auf die Mitspieler-Kultur werden nur sehr vage Hinweise gegeben. Nach einer angemessenen Vorbereitungszeit innerhalb der eigenen Gruppe beginnt die in diesem Sinn „interkulturelle“ Handlung.

Missverständnisse sind aufgrund der entgegengesetzten Rollenvorgaben vorprogrammiert, so dass die Hauptaufgabe darin besteht, auf Besonderheiten der anderen Kultur zu schließen, einen gemeinsamen Handlungsraum auszuhandeln, Metakommunikation zu praktizieren und gegebenenfalls auftretende Missverständnisse zu reparieren. Analysen von Videoaufzeichnungen tragen dazu bei, die Beteiligten in die Lage zu versetzen, ihr Verhalten in derartigen Situationen zu beobachten und sich die spezifischen Anforderungen an erfolgreiches interkulturelles Handeln bewusst zu machen.

Während dieses Anforderungsspektrum in komplexen und zeitintensiven Simulationsspielen wie „Bafa-Bafa“, „Barnga“, oder

„Ecotonos“ relativ breit gefächert ist, konzentrieren sich andere Übungen auf das Training einzelner Teilkompetenzen wie Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz oder die Fähigkeit zur Korrektur von Verhaltenserwartungen. Die Strukturmuster, denen die Konzeptionen solcher eher punktuellen Übungen folgen, sind sehr ähnlich.

Beispielhaft sei an dieser Stelle ein Trainingsmodul angeführt, das vor allem der Verbesserung der interkulturellen Empathiefähigkeit dienen soll. Die Teilnehmer werden wiederum in zwei Gruppen aufgeteilt und müssen eine der beschriebenen Rollen übernehmen:

A.

Sie gehören zu einer Gruppe von Lisanern, die als Touristen durch das Land Janisa reisen. Unglücklicherweise haben Sie Ihr gesamtes Geld verloren und befinden sich etwa 30 Meilen von Ihrem Hotel entfernt in einem abgelegenen Dorf an einer Bushaltestelle. Andere Verkehrsmittel (Züge, PKWs etc.) gibt es nicht, sodass Sie darauf angewiesen sind, ein Busticket zu kaufen. Ihre Aufgabe besteht darin, janisäische Einwohner, die sich in der Nähe der Bushaltestelle aufhalten, darum zu bitten, Ihnen

Geld für den Kauf der Tickets zu geben oder zu leihen. Leider sprechen Sie kein Janisäisch.

B.

Sie sind Einwohner des abgelegenen Dorfes Suski im Land Janisa. Sie halten sich an einer Bushaltestelle auf und erzählen sich die Neuigkeiten des Tages, als eine Gruppe Fremder kommt und Sie anscheinend um etwas bitten möchte. Leider sprechen die Fremden nicht Ihre Sprache. Als Janisäer sind Sie zwar grundsätzlich sehr hilfsbereit. Fremden gegenüber verhalten Sie sich allerdings eher scheu und zurückhaltend. Insbesondere dann, wenn Fremde laut sprechend auf Sie zukommen, rücken Sie noch enger zusammen und sprechen noch leiser als dies normalerweise schon der Fall ist. Sie schotten sich solange ab, bis die anderen ebenfalls sehr leise sprechen und ihre Körperdistanz verringern.

„Gewonnen“ haben die Touristen, wenn sie innerhalb eines festgesetzten Zeitrahmens (ca. 10 Minuten) die Verhaltensregeln der Janisäer erkennen und in der Lage sind, so zu reagieren, dass Sie das Geld für die Bustickets geschenkt oder geliehen bekommen. Die Steuerung von Verhalten und Verhaltenserwartungen geschieht mit Hilfe einer „Anker-Lexik“ in den Rollenbeschreibungen: Hinweise auf die Entfernungsangabe „Meilen“ oder die Lautgestalt der Sprachbezeichnung „Janisäisch“ wecken bestimmte Assoziationen und prägen mit einer bildlichen Vorstellung des fiktiven Kontextes auch das Verhalten der Teilnehmer. Eine solche Ankerlexik ist beliebig auswechselbar, so dass für derartige Übungen mit geringem Aufwand komplett veränderte Handlungszusammenhänge erzeugt werden können.

Positiv: Rahmenbedingungen interkulturellen Handelns (Fremdheitserfahrungen, fehlgeleitete Verhaltenserwartungen etc.) werden inszeniert und erfahrbar.

Negativ: Aufgrund der fiktiven Kontexte werden die Spiele häufig nicht ernst genommen, was dazu führen kann, dass die Verantwortung für Misserfolge nicht eingesehen oder übernommen wird („In Wirklichkeit hätte ich mich anders verhalten“). Sofern die „exotischen“ Kulturen so konstruiert sind, dass sie Bezüge zu tatsächlich existierenden Kulturen nahe legen, kann es zu unbeabsichtigten Vorurteilsverstärkungen kommen.

5.3.1.2 Kulturspezifische Trainings

Kulturspezifische Trainings zielen auf kognitive und erfahrungsbezogene Auseinandersetzungen mit konkreten Zielkulturen. Sie sind vor allem für solche Zielgruppen geeignet, die für eine Entsendung oder die Arbeit in einem internationalen Team ausgewählt sind und entsprechend vorbereitet werden sollen.

5.3.1.2.1 Trainerorientierte/ kognitive Trainingsformen für kulturspezifische Trainings

Kognitiv orientierte kulturspezifische Trainingsmodule dürften zu den mit Abstand am häufigsten angebotenen Bausteinen inter- bzw. zielkultureller Trainings zählen. Sie beziehen sich (a) vorwiegend auf Darstellungen von Alltagskultur, beruflichem Leben, Wertewandel, Geschichte etc. einer bestimmten Kultur, (b) auf einen Vergleich ausgewählter ziel- und eigenkultureller Merk-

male oder (c) auf konkrete interkulturelle Prozesse, die zwischen Ausgangs- und Zielkultur etwa auf Unternehmensebene, im Rahmen der politischen Beziehungen usw. stattgefunden haben. Als Darstellungsformen werden ähnlich wie bei den allgemein-sensibilisierenden kognitiven Trainings zumeist Seminare, Workshops oder Vortragsveranstaltungen gewählt.

Aus der Vielfalt der angebotenen Übungstypen können hier nur die wichtigsten vorgestellt werden. Hierzu zählt der in nahezu allen Trainings zu findende „Culture Assimilator“.

Culture-Assimilator-Übungen beginnen wie im folgenden Beispiel mit der Darstellung einer kritischen Interaktionssituation („critical incident“), die zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen aufgetreten ist:

Herr M. ist Deutscher und arbeitet im Bereich Rechnungswesen eines großen deutschen Automobilkonzerns in Spanien. Häufig hat er Probleme zu delegieren. Er weiß, dass die Anforderungen, die er an seine Mitarbeiter stellt, hoch sind, und gerade deshalb steht er jederzeit für Auskünfte und Ratschläge zur Verfügung. Umso mehr wundert es ihn, dass die spanischen Mitarbeiter seine Anweisungen zumeist ohne große Vorbehalte akzeptieren und ihm auch kaum Fragen zu den Aufgaben stellen. Das Arbeitsergebnis entspricht allerdings häufig nicht seinen Erwartungen. Herr M. ist sich sicher, dass durch Nachfragen bei ihm die auftretenden Fehler größtenteils vermeidbar wären. Er versteht nicht, dass ihn die Spanier fast nie um Ratschläge oder Erklärungen bitten.

Die Aufgabe besteht bei einer Culture-Assimilator-Übung darin, Gründe für das Verhalten der spanischen Mitarbeiter zu finden, um auf diese Weise zu einem tiefer gehenden Verständnis der Situation zu gelangen. Zu diesem Zweck werden alterna-

tive Erklärungen angeboten, von denen diejenige auszuwählen ist, die am plausibelsten erscheint:

Wieso richten Ihrer Meinung nach die Spanier so wenig Fragen an Herrn M.?

- a. Fragen gegenüber Vorgesetzten werden in Spanien nicht als konstruktiv angesehen, so dass spanische Angestellte ein nachfragen nicht gewohnt sind.*
- b. Fragen werden nur zwischen Mitarbeitern gleichen Ranges gestellt.*
- c. Nachfragen bedeutet, den Dialog mit dem Chef zu suchen, was von den Kollegen als „sich profilieren wollen“ gedeutet und missbilligt wird.*
- d. Die Spanier warten ab, bis sich noch mehr Fragen ergeben, die dann gebündelt gestellt werden.*

Der eigentliche Lerneffekt besteht darin, dass die Erklärungsalternativen nachfolgend begründet werden, wobei dann zumeist auch kulturhistorische Entwicklungen und Zusammenhänge thematisiert werden können. Bei den meisten Culture-Assimilator-Übungen kommt allerdings gerade dieser Teil zu kurz. In unserem Beispiel würden sie sich darauf beschränken zu erklären, dass die Antworten (a) und (b) richtig, die beiden anderen falsch seien. Ein wenig differenzierter sind zusätzliche Angaben, wie viel Prozent der spanischen Befragten sich für die einzelnen Alternativen entschieden hätten. Die Problematik derartiger Übungen wird deutlich, wenn man als Kommentar zu Antwort (d) beispielsweise die folgende Aussage erhält:

„Das ist nicht richtig. Unabhängig von dieser Situation sind Spanier eher ungeduldig, wenn sie etwas interessiert.“

Ausgehend von dem Einzelfall eines *bestimmten* Deutschen in einer *bestimmten* spanischen Arbeitsumgebung mit einer *individuenspezifischen* Beziehung zu spanischen Kollegen wird hier eine Generalisierung in Hinblick auf „die“ Spanier vorgenommen. Selbst wenn dies bedingt legitim sein mag, weil derartige Fälle in deutsch-spanischen Beziehungen statistisch besonders häufig auftreten, *muss* eine deutsch-spanische Interaktion keineswegs so verlaufen. Abgesehen davon, dass suggeriert wird, interkulturelle Kontakte würden per se problematisch verlaufen. Bei derartigen Übungen ist die Gefahr sehr groß, dass Verhaltenserwartungen geschaffen und Stereotype untermauert werden, die es eigentlich abzubauen gilt. In diesem Sinne sollten Culture-Assimilator-Übungen nur unter Hinweis auf die Einmaligkeit und Nicht-Übertragbarkeit des dargestellten „critical incident“ durchgeführt werden.

Eine ähnliche Einzelfallspezifität verfolgen *diskursanalytische Trainingsmodule*, die zu meist mit Videoaufzeichnungen von interkulturellen Kommunikationssituationen arbeiten. Das Ziel besteht darin, interkulturelle Missverständnisse aus dem Kommunikationsverhalten der Beteiligten heraus beschreiben und begründen zu lernen. Auch hier können Generalisierungen von der im Video dargestellten individuellen Teilnehmerebene auf eine allgemein-kulturelle Ebene in die Irre führen und sollten daher nicht vorgenommen werden.

Andere Ansätze wie insbesondere die in der Nachfolge von Geert Hofstede entwickelten *Kulturdimensionen-Trainings* gehen von außen herangetragen (und zumeist sehr westlich geprägten) Kategorisierungen menschlichen Handelns und Verhaltens aus. Verwendet werden Kategorien wie z. B. „Machtdistanz“, „Unsicherheitsvermeidung“ oder „Maskulinität“ etc. Hofstede hatte in

den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in über 50 Ländern der Welt auf der Grundlage umfangreicher Befragungen länderspezifische Ausprägungen dieser Kategorien zu bestimmen versucht. So weist Mexiko hiernach in der Kategorie „Individualismus“ einen Indexwert von 31 (gering) auf, während die USA einen Wert von 91 (hoch) erreichen. Unter kulturvergleichenden Gesichtspunkten lässt sich laut Hofstede hieraus folgern, dass die USA individualistischer orientiert sind als Mexiko.

Abgesehen von der mangelnden Erklärungskraft einer solchen Aussage ist die Problematik des Vorgehens offenkundig: Einerseits sagt ein *Kulturvergleich* noch nichts über die Besonderheiten *interkultureller* Begegnungen zwischen konkreten Ethnienmitgliedern aus, andererseits entwickeln sich Kulturen in bestimmte Richtungen weiter, sodass die von Hofstede vor 40 Jahren ermittelten Indexwerte vielfach nicht mehr gültig sein dürften. Verwendet der Lehrende sie, werden stereotype Denkmuster eher vertieft als abgebaut.

Zunehmend größer geworden ist das Angebot an kulturspezifischen und interkulturellen Trainingsfilmen. Sie dienen in erster Linie der Veranschaulichung, bilden gleichzeitig aber auch gute Gesprächsanlässe für Diskussionen zu Spezifika intra- und interkulturellen Handelns. Als ein grobes Orientierungsmerkmal zur Qualitätsbestimmung derartiger Filme kann ihre inhaltliche Vielfalt dienen: Je differenzierter und vielfältiger die dargestellten Themen sind, desto weniger werden sie zu einer Stereotypenbildungen Anlass geben.

Im Verbund mit Presseberichten, Unternehmensdarstellungen etc. können authentische Filmdokumentationen zu konkreten Fällen der interkulturellen Zusammenarbeit (z. B. „Fusionsstories“ wie DaimlerChrysler) wei-

terhin ausgezeichnetes Ausgangsmaterial für die Erstellung von Fallstudien darstellen. Unter methodischen Gesichtspunkten erfreut sich die *Fallstudienbearbeitung* auch deshalb zunehmender Beliebtheit, weil sie ein gruppenorientiertes und realitätsnahes Lernen ermöglicht, dessen Komplexitätsgrad wiederum leicht über die Ausgestaltung der Fallstudie steuerbar ist.

Positiv: Ein tiefer gehendes Verständnis in Bezug auf die Entwicklung eines konkreten zielkulturellen Systems wird dann erreicht, wenn als kulturspezifisch erkannte Merkmale in ihren historischen Entwicklungszusammenhängen erklärt werden.

Negativ: Ein lediglich deskriptives und faktenorientiertes oder an „Kulturdimensionen“ orientiertes Vorgehen führt zu kulturellem Rezeptwissen und leistet Stereotypisierungen Vorschub.

5.3.1.2.2 Erfahrungsorientierte kulturspezifische Trainings

Im Gegensatz zu den kulturspezifisch-informativsten Trainings sind erfahrungsorientierte Trainings mit monokulturellen Gruppen nicht durchführbar. Denn auch bei noch so gut inszenierten Rollenspielen wird keine Interkulturalität erzeugt: Selbst wenn beispielsweise ein Franzose mit der chinesischen Kultur bestens vertraut ist, wird er in einem Rollenspiel – ob er will oder nicht – keinen „authentischen“ Chinesen repräsentieren können.

Eine Möglichkeit, eine fremde Kultur in ihren Besonderheiten zu erfahren, bietet die

bedeutungsanalytische Praxisforschung: Die Trainingsteilnehmer werden beauftragt, in zielkulturellen Umgebungen im Stil der teilnehmenden Beobachtung und mit Hilfe einer Videokamera Feldforschungen zu bestimmten Begriffen (z.B. „Arbeit“, „Café“, „Bar“, Begrüßungen am Flughafen) durchzuführen und darüber zu berichten. Die Erfahrungsauswertung und Analyse der Videoaufzeichnungen erfolgt dann im Gespräch mit Angehörigen der Zielkultur. Internationale Schulpartnerschaften, Austauschgruppen und Arbeitsteams stellen diesbezüglich besonders ideale Foren dar.

Ebenfalls in einen solchen Rahmen einbezogen werden kann das im Bereich des Fremdsprachenerwerbs sehr erfolgreich praktizierte *Tandem-Lernen*, bei dem Angehörige zweier unterschiedlicher Kulturen sich gegenseitig unterrichten. Diese Lernform, die nicht unbedingt nur auf Fremdsprachenvermittlung bezogen sein muss, bietet den Vorteil, dass interkulturelle Erfahrungen in der Regel während des Lernprozesses nicht nur gemacht, sondern auch reflektiert werden.

Punktuell kann eine solche Kombination von interkultureller Erfahrung und interkultureller Reflexion auch im Rahmen der Durchführung *interkultureller Imageanalysen* erzielt werden:

Zwei Trainingsteilnehmern unterschiedlicher kultureller Herkunft werden eine Reihe von Eigenschaften-Items vorgegeben, zu denen sie sich auf einer siebenstufigen Skala jeweils dreifach äußern müssen; nämlich in Hinblick auf (a) ihr Selbstbild (b) ihr Fremdbild in Bezug auf den Partner und (c) ihr Metabild:

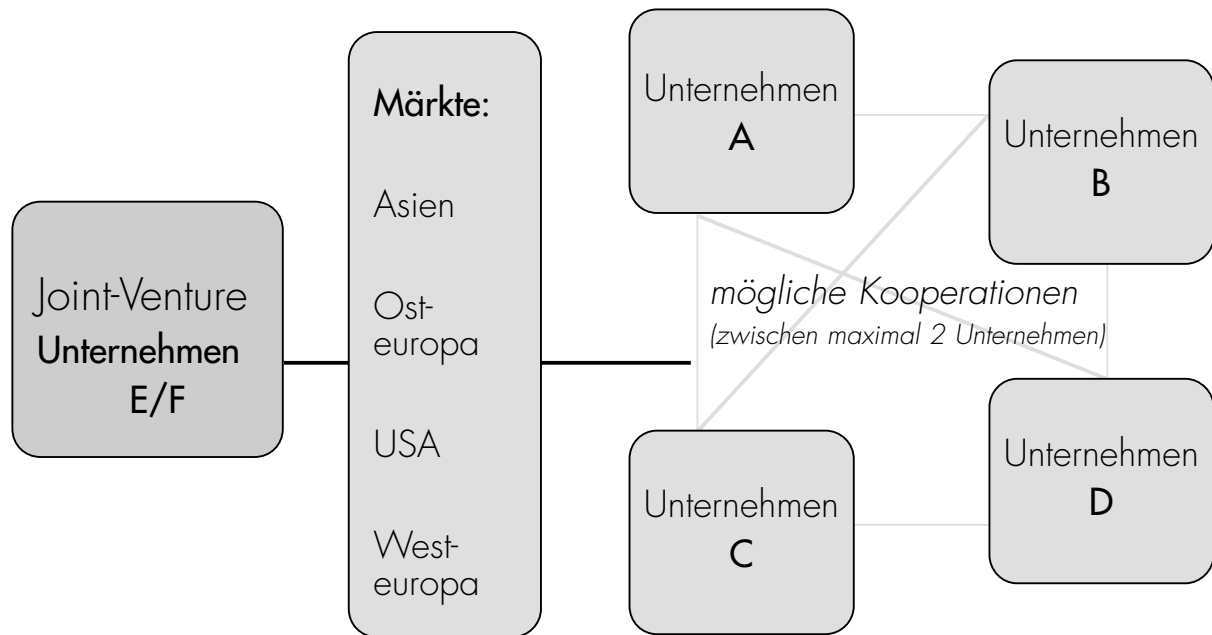
Bitte markieren Sie in der Skala jeweils den Wert, von dem Sie glauben, dass er (a) auf Sie selbst (bitte ankreuzen: „X“) und (b) auf Ihren Partner am besten zutrifft (bitte mit einem Kasten versehen: ☐). Umkreisen Sie (c) bitte denjenigen Wert („0“), den Ihr Partner Ihnen Ihrer Ansicht nach zuschreiben wird. Der Wert „3“ bezeichnet die jeweils größte Zustimmung, mit „0“ ist ein neutraler Wert zwischen den gegensätzlichen Eigenschaften bezeichnet. Sofern Sie einen Wert mehrfach nennen möchten, notieren Sie Ihre Markierungszeichen untereinander:

	3	2	1	0	1	2	3	
offen	0	0	0	0	0	0	0	verschlossen
pünktlich	0	0	0	0	0	0	0	unpünktlich
laut	0	0	0	0	0	0	0	leise

Die beiden Übungsteilnehmer bearbeiten die Eigenschaftslisten zunächst getrennt. Die ausgefüllten Bögen werden dann ausgetauscht. Insbesondere größere Abweichungen zwischen Fremdbild-Einschätzungen einerseits und Metabild-Einschätzungen andererseits rufen in der Regel sehr intensive und für die Teilnehmer aufschlussreiche Diskussionen hervor.

Einen Schritt weiter gehen auf Fallstudien aufbauende *interkulturelle Planspiele*, indem hier nicht nur der „theoretische“ interkulturelle Erfahrungsaustausch, sondern das interkulturelle Handeln selbst in den Vordergrund gestellt wird. Das konzeptionelle Muster besteht darin, dass Teams unterschiedlicher kultureller Herkunft einen bestimmten Fall gemeinsam bearbeiten und damit natürlich auch interagieren müssen.

Das Planspiel „InterAct“¹⁵ geht beispielsweise von einer Fallstudie aus dem Textilbereich aus, demzufolge der Weltmarkt für Jogging-Anzüge durch starke Unternehmenskonzentrationen geprägt ist: Langfristig werden sich nur diejenigen Unternehmen behaupten können, die international kooperieren. Ein Beispiel hierfür ist das in der Grafik mit E/F bezeichnete Joint-Venture, das aufgrund einer solchen Zusammenarbeit für erhebliche Umsatzeinbußen der einzeln agierenden Unternehmen A, B, C und D gesorgt hat. Das Ziel der letztgenannten Unternehmen muss folglich darin bestehen, mit Hilfe von Kooperationen Marktanteile zurück zu gewinnen. An dieser Stelle setzt das sowohl betriebswirtschaftlich als auch interkulturell konzipierte Planspiel ein:



Die Unternehmen A–D werden durch Teilnehmer aus jeweils unterschiedlichen Kulturen repräsentiert, sodass beispielsweise ein deutsches, ein französisches, ein russisches und einritisches (oder auch ein multikulturelles) Team versuchen müssen, dem computersimulierten Joint Venture E/F Marktanteile abzunehmen. Neben mehrsprachigen Kooperationsverhandlungen besteht das Planspielszenario aus zahlreichen Aufgaben wie etwa der Erstellung von gemeinsamen Werbestrategien und Unternehmensgrundsätzen oder auch der Anforderung, konkrete Marktentscheidungen in Hinblick darauf zu treffen, wie viel auf den einzelnen Märkten zu welchem Preis abgesetzt werden soll.

Die Vorteile eines solchen interaktiven Planspiels bestehen darin, dass interkulturelle Handlungsfähigkeit im beschriebenen Zusammenspiel von individueller, sozialer, strategischer und fachlicher Kompetenz unter Beweis gestellt werden muss. Auf diese Weise wird der faktisch ganzheitliche Charakter interkulturellen Handelns in einem für

Trainings off-the-job optimalen Maß realisiert. Die Effizienz derartiger Trainings ist auch deshalb sehr hoch, weil sie zumindest indirekt auch zu einer Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz beitragen.

Bislang existieren erst sehr wenige solcher interkulturellen Planspiele, aber es ist zu erwarten, dass sie sich in den kommenden Jahren sukzessive durchsetzen dürften. Offenkundig ist auf jeden Fall, dass sie dem dynamischen und ganzheitlichen-integrativen Charakter dessen, was wir als „interkulturelle Handlungsfähigkeit“ bezeichnet haben, am nächsten kommen.

Der in jüngster Zeit verschiedentlich vorgeschlagene Methodenmix führt zwar auch dazu, dass innerhalb eines einzelnen Trainings kognitive und verhaltensbezogene Aspekte kombiniert werden. In der Praxis erfolgt diese Kombination jedoch zumeist im Sinne eines vormittags-/nachmittags-Schemas, so dass letztlich doch nur additiv und nicht wie in interkulturellen Planspielen integrativ gelernt wird.

Positiv: Unter der Voraussetzung, dass die Trainings multikulturell besetzt sind, können authentische interkulturelle Erfahrungen vermittelt und – bei Planspielen – in die tatsächlichen Handlungskontexte der Teilnehmer integriert werden.

Negativ: Die Konzeption und Durchführung interkultureller Planspiele ist aufwendig und zeitintensiver als dies bei punktuell einsetzbaren Trainingsmodulen der Fall ist.

Abzuwarten bleibt, inwieweit künftig auch **E-Learning** als geeignetes Instrument interkultureller Kompetenzentwicklung eingesetzt werden kann. Der Vorteil gegenüber Präsenztrainings besteht darin, dass das Internet in seiner Eigenschaft als „interkulturelles Medium“ fruchtbar gemacht werden kann, um Interkulturalität in einer in jeder Hinsicht authentischen Form zu erzeugen. Gut geeignet für die Konstruktion solcher authentischer interkultureller Handlungsszenarien sind **E-Planspiele**, die mit Unterstützung synchroner Werkzeuge wie virtual classroom, voice over IP, Telefon, Oline Meeting oder Witheboards von mehreren Teilnehmern oder Teilnehmergruppen zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten der Welt gespielt werden. Die Interaktion via Internet ist hier bereits interkulturell und stellt damit einen wesentlichen Bestandteil des Lernprozesses dar, der gegenüber dem beschriebenen Präsenz-Planspiel „InterAct“ beispielsweise u. a. durch die Anordnung charakterisiert ist, über Zeitzonen hinweg interagieren zu müssen.

Trainings dieser Art dürfen insbesondere den Ansprüchen multiinternational agierender Unternehmen und Institutionen entgegenkommen. Aufgrund ihrer Komplexität stellen die allerdings sehr hohe Anforderungen an die Trainer und setzen zudem eine

sehr gute Medianausstattung von Anbietern und Abnehmern voraus.

Mit geringem Aufwand, dafür aber auch nur in eingeschränkter Form als „ganzheitlich“ zu bezeichnen arbeiten vorwiegend asynchron konzipierte interkulturelle E-Learning-Angebote. Interkulturalität kann auch hier – z. B. im Rahmen von Lernpartnerschaften – über eMails, Foren, Newsgroups, Weblogs, e-Tandems etc. erzeugt werden – allerdings zeitlich versetzt, womit natürlich auch besondere Anforderungen virtuellen interkulturellen Handelns wegfallen, wie etwa die Einbeziehung von Aspekten der Zeitverschiebung. Nahezu unverzichtbar ist der Einsatz von Lernplattformen: sie bieten nicht nur die Grundlage, um interkulturelle Gruppenbeziehungen konstituieren zu können, sondern ermöglichen gleichzeitig auch die Steuerung von Lernprozessen z.B. durch Teletutoren. Häufig werden solche Angebote im Rahmen von Blended-Learning-Konzepten durch Planspiele, Blockseminare etc. ergänzt. Ein Beispiel hierfür sind zahlreiche vom Hochschulverbund „Interkulturelles Lernen im Netz“ angebotenen Kurse (vgl. www.interkulturelles-portal.de).

5.3.1.3 Lerneinheiten erstellen: Die didaktische Spirale

Sammlungen mit kulturspezifischen oder interkulturellen Übungen – sei es in Printform oder im Internet – sind in den seltensten Fällen didaktisch aufbereitet. Oft fehlen die Angaben zum Design der Übung (Zielgruppe, Lernziel, Dauer etc.); noch häufiger fehlen jedoch Hinweise darauf, wie eine Übung im Trainingskontext eingeführt und wie ein möglichst hoher Lerneffekt erzielt werden kann.

Ein Grund für die Beschränkung auf den inhaltlichen Kern von Übungen besteht darin, dass sie auf diese Weise in unterschiedlichsten Kontexten einsetzbar sind, während jede Didaktisierung auch zu einer gewissen Festlegung des Kontextes führt, in dem die Übung eingesetzt wird. Dies dokumentiert sich letztlich auch in dem Unterschied zwischen den zahlreichen steinbruchartig-variablen **Materialiensammlungen** und den eher selten didaktisch ausgearbeiteten **Trainingskompendien**.

So legitim bei Publikationen eine Beschränkung auf den Materialkern dementsprechend auch sein mag, um potenziell viele Zielgruppen anzusprechen: für die konkrete Trainingspraxis ist es unerlässlich eine Übung kontextuell so einzubinden, dass sie

- eine **klar definierte Funktion innerhalb der übergreifenden Lernzielformulierung** wahrnimmt (Nie Aufgaben um ihrer selbst willen durchführen oder „weil sie immer durchgeführt werden“!)
- **an die Vorkenntnisse der Teilnehmer anknüpft** – nur so gelingt Lernmotivation
- für die Teilnehmer einen **erkennbaren Mehrwert an Wissen und/oder Erfahrungen** enthält – sonst wird leicht Langeweile empfunden
- ausdrücklich nicht nur **an vorhergehende Lernschritte anknüpft**, sondern auch **nachfolgende Lernschritte bzw. Anwendungsszenarien vorbereitet**.

Gut visualisierbar ist dieser Gesamtzusammenhang im Bild einer Raute. Die Raute ist gleichzusetzen mit einer beliebig umfangreichen Lerneinheit, die ihrerseits an vorangegangene Lerneinheiten anschließt und darüber hinaus weitere Lernprozesse initiiert. Jede Lerneinheit bzw. „Raute“ sollte dabei – abgestimmt auf konkrete Zielgruppen- und Lernzielvorgaben – aufeinander aufbauende Lehr-/Lernstufen umfassen:



Beispiele für Übungsformen, die auf den einzelnen Stufen eingesetzt werden können, entsprechen vielfach dem, was auch aus den Fachdidaktiken bekannt ist:

Wie eine einzelne Übung im Sinne des Rautenmodells didaktisch strukturierbar ist, so gilt gleiches auch für eine komplexe Fallstudie, für eine Trainingssequenz mit mehreren Übungen und nicht zuletzt für ein gesamtes Training: Bildlich gesprochen werden hier viele „kleine“ Rauten innerhalb einer übergreifenden Raute miteinander verkettet. Da die einzelnen Rauten i.S. von Lernsequenzen aufeinander aufbauen, vollzieht sich der Lernprozess insgesamt i.S. einer fortschreitenden Spiralbewegung. Im Rahmen einer solchen „didaktischen Spirale“, werden zahlreiche „kleine Rauten“ durchlaufen und gleichzeitig miteinander zu einem progressiven Lernprozess verknüpft.

<i>Stufe</i>	<i>Lehrprozess: Aufgabe des Trainers</i>	<i>Realisiert durch Übungsformen wie z.B.:</i>	<i>Lernprozess: Intendierte Wirkung auf Seiten des Trainees</i>
1	an Vorkenntnisse anknüpfen; auf das Thema hinleiten	<ul style="list-style-type: none"> * Brainstorming, offene Fragen * Mind Map erstellen * Quiz * <u>Assoziogramm</u> 	Reaktivierung des Vorwissens der Vorerfahrungen zum Themenbereich; Einstieg in das Thema finden
2	Input neuer Wissensbestände/Erfahrungen, die für die Themenbearbeitung notwendig sind	<ul style="list-style-type: none"> * Materialsammlung via Internetrecherche * Filme, Kurzvortrag * Kontexterklärungen (z.B. zu Spielen) * Spiele/Simulationen durchführen 	zielgerichtete Erweiterung des Vorwissens/der Vorerfahrungen
3	Bearbeitung einer Kernübung zum Themenfokus; Realisierung der kognitiven Anforderung des Lernziels	<ul style="list-style-type: none"> * problemorientierte Gruppendiskussion * Videoanalyse * Fallanalyse * Auswertung eines Rollenspiels o.ä 	„Verstehen“ der Problemstellung/des Themas und ggf. der Problemlösungswege
4	Umsetzung/Anwendung der erworbenen Kenntnisse/Fähigkeiten in vergleichbaren Zusammenhängen wie denen der Kernübung; Wissensüberprüfung	<ul style="list-style-type: none"> * multiple-choice-Übungen Kritische Zusammenfassung von Sachverhalten/Ergebnissen * Lösungen zu vorgegebenem Problem erarbeiten * Anwendung des Gelernten in einem Planspiel 	mit erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten unter Anleitung experimentieren können
5	Transfer der erworbenen Kenntnisse/Fähigkeiten auf andere Zusammenhänge als auf die gelernten	<ul style="list-style-type: none"> * eigenes Fallbeispiel finden/formulieren * Projektauftrag selbstständig durchführen 	erworbene Kenntnisse/Fähigkeiten in anderen Zusammenhängen als in den gelernten selbstständig anwenden können

5.3.2. Interkulturelle Kompetenzentwicklung on the job

Vor dem Hintergrund, dass mit zunehmender Internationalisierungsgeschwindigkeit auch Personalentscheidungen immer schneller getroffen werden müssen, bleibt häufig zu wenig Zeit, um interkulturelle Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne intensiver off-the-job-Trainings durchzuführen. Hinzu kommt, dass sich der Anteil längerfristig entsandter Mitarbeiter (mit Auslandswohnsitz) seit der Jahrtausendwende deutlich reduziert hat: Bei den 50 größten deutschen Unternehmen beträgt er gegenwärtig nur noch 0,5% bis maximal 1%, so dass internationale Kontakte in deutlich größerem Ausmaß als früher „ambulant“ stattfinden – sei es virtuell oder im Rahmen von Kurzzeitentsendungen. Wesentliche Ursachen liegen im steigenden Anteil von Direktinvestitionen, in der raschen Entwicklung von Transport- und Kommunikationstechnologien sowie in der zunehmenden Bedeutung virtueller Kooperationen. Dies bestätigt das Ergebnis einer aktuellen Umfrage der „WirtschaftsWoche“ unter 193 börsennotierten deutschen Unternehmen. Demzufolge gilt z. B. für DAX-Unternehmen, dass sie durchschnittlich nur noch 26% ihres Umsatzes in Deutschland erwirtschaften und lediglich 47% ihrer¹⁶ Mitarbeiter in Deutschland beschäftigen. Die Auslandsbeschäftigten stammen überwiegend aus dem Ziel- oder einem Drittland.

Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung lässt sich eine insgesamt wachsende Abneigung von Nachwuchsführungskräften gegenüber langfristigen Auslandseinsätzen feststellen. Bezeichnend ist der bildungsbedingt zunehmende Anteil von dual-career-Partnerschaften, die eine Rolle als „mitausreisende Begleitperson“ inzwischen vielfach als inadäquat erscheinen lassen. Nur folgerichtig ist daher die stark zunehmende Zahl der Pendler und Vielflieger. Aus diesem Grund zeichnet sich zumindest im Wirtschaftsbereich derzeit eine Schwerpunktverschiebung von Trainings *off the job* zu Personalentwicklungsmaßnahmen *on the job* ab. Damit verbunden ist eine stärkere Akzentuierung von interkulturellem Coaching und interkultureller Mediation. Die Notwendigkeit interkultureller Trainings off-the-job entfällt damit freilich nicht. Vor Entsendungen oder als Personalentwicklungsmaßnahmen im Gefolge interkultureller Assessment-Center werden derartige Trainings in all ihren Variationen auch künftig Berechtigung besitzen. In diesem Sinne sind on-the-job-Maßnahmen wie interkulturelles Coaching nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung und damit als Mehrwert zu verstehen.

Die Aufgaben eines Coaches bzw. eines Mediators bestehen darin, „vor Ort“ internationale Teams zu begleiten und ihnen entweder Hilfestellungen hinsichtlich der Optimierung ihrer gemeinsamen Tätigkeit zu geben bzw. in Konfliktfällen zu vermitteln. Der Coach fungiert hierbei eher als Supervisor, der Mediator als Konfliktmanager:

Maßnahmen off-the-job	Maßnahmen on-the-job
<i>interkulturelle Trainings</i> (als konventionelle kognitive und sensitive Trainings); <i>interkulturelle Planspiele</i> (Berufsfeldbezogene Planspiele, in denen interkulturelle on-the-job-Situationen simuliert werden)	<i>interkulturelles Coaching</i> (Betreuung und Supervision multikultureller Teams mit dem Ziel, eigenes kulturspezifisches Handeln bewusst zu machen, zu thematisieren und Synergiepotenziale als Zielvorgaben zu formulieren)
<i>interkulturelles Consulting</i> (interkulturelle Beratung des Personalmanagements bei Fragen der Besetzung internationaler Teams sowie bei Entsendungs- und Reintegrationsprozessen)	<i>interkulturelle Mediation</i> (Mittlertätigkeit bei offenen und verdeckten Konflikten in multikulturellen Teams)

Interkulturelles Training, Consulting, Mediation und Coaching im Fadenkreuz von on-the-job- und off-the-job-Tätigkeit

5.3.2.1 Interkulturelles Coaching

„Coaching“ (von *coach*: „Kutsche“) wurde 1848 in England erstmals als Bezeichnung eines privaten Tutors für Studenten gebraucht. 1885 erfolgte i.S. der „individuellen Betreuung“ eine Übertragung auf den Bereich des Spitzensports. Heute wird „coaching“ im Englischen allgemein im Sinne des Unterweisens, Anleitens und Beratens verwendet. Im Deutschen bezeichnet man mit „Coaching“ entweder einen entwicklungsorientierten Führungsstil oder aber eher allgemein die individuelle Beratung von Teammitgliedern und Projektverantwortlichen.

Interkulturelles Coaching bezieht sich dementsprechend sowohl auf die individuelle Beratung/Betreuung von Einzelpersonen, die in interkulturelle Prozesse involviert sind als auch auf die interkulturelle Beratung, Begleitung und Entwicklung multikultureller Teams. Im Gegensatz zu interkulturellem Training ist es primär auf on-the-job-Prozesse konzentriert. Die Dynamik derartiger Prozesse gestaltet die Konzeption eines Coachings erheblich schwieriger als es bei ei-

nem in seinem Verlauf weitgehend absehbaren und damit planbaren Training der Fall ist.

Typologien existieren für ein Coaching ebenso wenig wie der Schutz einer Labor-situation. Der Coach ist vielmehr darauf angewiesen, Handlungen z.B. eines internationalen Teams in ihrer spontanen und realen Dynamik zu beobachten und zu analysieren, um auf dieser Grundlage mit den Teammitgliedern Zielvereinbarungen für ein künftig ggf. effizienteres Verhalten zu entwickeln.

Viel stärker noch als es bei einem interkulturellen Trainer der Fall ist, gilt für einen Coach daher, dass er – von der eigenen interkulturellen Kompetenz abgesehen – neutral und sachorientiert arbeiten muss und dass er selbst mögliche Wege einer Optimierung des interkulturellen Handlungskontextes lediglich öffnen, nicht aber vorgeben darf. Er sollte im besten Sinne des Wortes als Moderator fungieren, nicht aber eigene Wertungen vornehmen. Kurz: seine Aufgabe besteht darin, Perspektiven zu öffnen,

die dann von den Teammitgliedern bzw. den Coachees individuell und außerhalb des Teams formuliert werden müssen.

Zu den größten Schwierigkeiten, mit denen ein Coach konfrontiert wird, zählt vermutlich die Akzeptanzfrage seitens der Coachees. Gerade weil es sich um Prozesse on-the-job handelt, die er als Supervisor begleiten muss, wird der Coach auch bei bestmöglicher Integration in den Handlungskontext des Teams immer ein Außenstehender und in diesem Sinne ein „Fremdkörper“ bleiben. Sofern die Handlungsnormalität des Teams dadurch nicht längerfristig gestört wird, muss man diese Außenseiterrolle hinnehmen. Wichtig ist allerdings, dass das Coaching selbst von dem Team gewollt ist – ansonsten würden sich zumindest bei einzelnen Coachees Handlungshemmungen einstellen, die das Team nicht mehr in der Normalität seines beruflichen Alltags handelns zeigen. Ein Coaching wäre in diesen Fällen wenig sinnvoll, weil die on-the-job-Situation sich nicht mehr als authentisch erweisen würde.

Methoden interkulturellen Coachings sind in der Forschung kaum systematisch erarbeitet worden. Der nachstehende Vorschlag für einen in fünf Phasen gegliederten Ablauf eines Teamcoachings ist daher auch eher als Beispiel denn als Orientierungsrichtlinie zu verstehen.

(a) Abstimmungsphase

Die Abstimmungsphase findet vor dem eigentlichen Team-Coaching statt und dient in erster Linie der Orientierung des Coaches in Bezug auf Motive und Erwartungen der Auftraggeber. Sie haben zumeist die Beobachtung gemacht oder sind darauf hingewiesen worden, dass bestimmte internationale Teams innerhalb des Unternehmens bzw. der Institution nicht frei von Reibungs-

verlusten arbeiten. Als Ursachen werden interkulturelle Missverständnisse bzw. kulturbedingte Handlungsunterschiede vermutet; eine klare Ursachenanalyse ist jedoch nicht möglich. Der in solchen Fällen zumeist extern arbeitende Coach wird dementsprechend beauftragt, die Ursachen der gestörten Gruppendynamik herauszufinden, sie mit den Teammitgliedern zu thematisieren und gemeinsam mit ihnen eine Optimierung der Teamarbeit in die Wege zu leiten.

Entscheidend für den Erfolg des Coachings ist in dieser Phase, dass sich der Coach ein detailliertes Bild vom Arbeits- und Aufgabenumfeld des Teams verschaffen kann, dass er dem Team vorgestellt wird und über erste Gespräche einen Einblick in Strukturen der alltäglichen und „normalen“ Beziehungsdynamik des Teams erhält.

Hierfür sind mindestens zwei Arbeitstage zu veranschlagen, in denen der Coach das Team als Lernender begleitet und in denen er von den Teammitgliedern mit deren jeweiligen Aufgabenstellungen vertraut gemacht wird. Dass der Coach mit den Besonderheiten der Herkunftskulturen der Teammitglieder vertraut ist – und zwar sowohl in fundiertem kulturhistorischem Sinne als auch aus Erfahrung – ist eine unabdingbare Voraussetzung der Befähigung zur Coaching-Tätigkeit. Je nach Teamzusammensetzung empfiehlt sich dringend der Einsatz mehrerer native Co-Coaches.

(b) Aufzeichnungsphase

Sobald der Coach in seiner Funktion akzeptiert und zumindest partiell in das berufsbezogene Alltagshandeln des Teams integriert ist und sich ein erstes Bild über die Beziehungsdynamik des Teams verschafft hat, sollte er mit dem Team einen oder besser mehrere Zeiträume vereinbaren, in denen er Videoaufzeichnungen von Team-Interak-

tionen durchführen kann. Dies erleichtert nicht nur die eigene Vorbereitung auf das eigentliche Coaching, sondern bietet in gewisser Weise auch einen neutralen „Beweis“ für problematische Interaktionssequenzen, die eventuell von dem Coach gar nicht wahrgenommen oder von den betroffenen Teammitgliedern abgestritten würden.

Wichtig für die Planungsarbeit des Coachs sind Angaben zu den vorgesehenen inhaltlichen Abläufen des jeweiligen Beobachtungszeitraums (Was werden die Teammitglieder voraussichtlich in dem festgelegten Zeitraum wo tun; wie lauten die inhaltlichen Zielvorgaben für die einzelnen Teammitglieder bzw. für das gesamte Team?).

(c) Pre-Analyse

Eine erste Analyse der Videoaufzeichnungen aus (2) sollte ebenso wie die Auswertung der weiteren Team-Beobachtungen ohne Beteiligung der Teammitglieder stattfinden – vor allem dann, wenn die Coachs noch nicht über umfangreiche Analyseerfahrungen verfügen. Der/die Coachs werden zunächst Hypothesen hinsichtlich der Besonderheiten der Team-Interaktionen bilden. Dass sie auch bei einem noch so großen Bemühen um Neutralität ihre eigene kulturelle Bindung nicht leugnen können, kann nicht genügend bewusst gemacht werden.

Daher ist es auch wichtig, Analyseinstrumente zu verwenden, die nicht intuitiv geprägt sind. Hierzu zählen z.B.

- Aufzeichnung von Interaktionsnetzen (Wer wendet sich wie oft mit welcher Intention an wen?)
- Wo liegen kulturspezifische Handlungs- bzw. Kommunikationsformen der Mitglieder vor; wie äußert sich dies (z.B. verbal, paraverbal, nonverbal etc.)

- Wer gibt auf welche Weise und mit welcher kulturellen Prägung Regeln der Interaktion vor, die für die „Normalität“ des Teamhandelns entscheidend sind?
- Analyse der Stärken und Schwächen der einzelnen Teammitglieder in Bezug auf individuelles, soziales, fachliches und strategisches interkulturelles Handeln.
- Sofern Vermutungen bestehen, dass eine „Normalität“ der Interkultur in bestimmten Phasen des Interaktionsverlaufs nicht hergestellt oder verletzt wurde, bietet sich für die genaue Problembestimmung eine Diskursanalyse dieser Phasen an. Gleiches gilt in Bezug auf etwaige „critical incidents“.

Der umfangreichere Teil der Videoaufzeichnungen wird für die Dokumentation interkulturell aufschlussreicher Teamprozesse kaum verwertbar sein. Dozenten sollten bei der nachfolgenden gemeinsamen Analyse mit den Teammitgliedern entsprechend „langweilige“ Mitschnitte aussparen und sich auf die wirklich aussagekräftigen Phasen konzentrieren. Wenn möglich, bietet sich diesbezüglich ein Zusammenschnitt der Aufzeichnungen an.

(d) Gemeinsame Analysephase

In der gemeinsamen Analysephase mit den Mitgliedern des Teams sollte der Coach strikt auf die Einhaltung seiner so weit wie möglich neutralen Moderatorfunktion achten. Lösungen müssen vom Team selbst erarbeitet werden. Jedwede Lösungsvorgabe durch den Coach gefährdet den Erfolg der Maßnahme. Daher lässt der Coach am besten schon vor der Präsentation der Videoaufzeichnungen Besonderheiten des Interaktionsverlaufs sowie gruppenatmosphärische Merkmale durch die Teammitglieder beschreiben. Nicht der Coach, son-

dern die Teammitglieder formulieren, wie sie die Beziehungsebene und deren Dynamik beschreiben bzw. erklären würden.

In gleicher Weise erfolgt die Videoanalyse durch das Team selbst; der Coach sollte z.B. mit Hilfe des Einsatzes von Fragestrategien dem Diskussionsverlauf lediglich Orientierungsmarken geben. Ein Ziel kann es z.B. sein, dass die Teammitglieder ihr eigenes Verhalten hinsichtlich der jeweiligen Kulturspezifik erklären oder zumindest metakommunikativ thematisieren, was in bestimmten Phasen der Interaktion ihrer Meinung nach passiert ist. Dabei kann es durchaus sein, dass im Vergleich zur Sicht des Coachs in der Pre-Phase andere Aspekte zur Sprache kommen. Sofern diese plausibel sind, müssen sie vom Coach aufgegriffen und als Bausteine des gesamten Erklärungszusammenhangs erneut zur Diskussion gestellt werden.

Die gemeinsame Analysephase ist idealerweise dann abgeschlossen, wenn die unter (3) genannten Punkte von den Teammitgliedern selbstständig thematisiert und diskutiert worden sind. Dass dies in der Realität nie in dem Umfang geschehen wird, wie es in der Pre-Analysephase der Fall ist, liegt an der Bereitschaft der einzelnen Teammitglieder, sich zu öffnen und z.B. über die eigenen Stärken und Schwächen zu sprechen. Letzteres hat individuelle Ursachen, es kann aber mit der kulturbezogenen Zusammensetzung des Teams oder der Dauer der Zusammenarbeit seiner Mitglieder zusammenhängen. In diesem Zusammenhang versteht sich von selbst, dass das Steuerungspotenzial des Coachs dort zum Tragen kommen muss, wo die Diskussion z.B. zum Gesichtsverlust einzelner Team-Mitglieder führen würde.

(e) Phase der gemeinsamen Zielvereinbarung

Aufbauend auf den gemeinsam erarbeiteten Befunden zur Interaktionsspezifik des Teams geht es in der Abschlussphase des Coachings darum, mit den Teammitgliedern die Formulierung gemeinsamer Zielvereinbarungen zu moderieren, die künftig handlungsleitend sein sollen. Dies kann – je nach Analyseergebnis – eher die Formulierung von Regeln zur Konfliktprävention betreffen, es kann aber auch z.B. stärker auf eine Benennung von Synergiezielen und deren Realisierungsschritte hinauslaufen. Denkbar ist auch, dass der Coach gemeinsam mit den Coachees Empfehlungen für spezielle und weiterführende Personalentwicklungsmaßnahmen (z.B. interkulturelle Trainings) formuliert.

Sinnvoll ist es in jedem Fall, die von den Teammitgliedern erarbeiteten Ergebnisse auf Moderationskarten zu notieren. Die Karten werden gut sichtbar an der Wand eines Raumes angeordnet, in dem das Team überwiegend arbeitet oder sich zu Besprechungen trifft.

Dem Team wird abschließend die Aufgabe gestellt, die Zielvereinbarungen und deren Realisierungsgrad in regelmäßigen Abständen zu Beginn von Arbeitssitzungen o.ä. zu thematisieren.

Andere Möglichkeiten einer kontinuierlichen Weiterführung von Präsenz-Coachings werden sich mit der Entwicklung von „E-Coachings“ eröffnen: Ergänzend zu interkulturellen E-Learning-Programmen arbeiten E-Coachings auf der Grundlage konventioneller Lernplattformen und Virtual Classrooms. Sie ermöglichen den Meinungs- und Erfahrungsaustausch mit dem Coach auch vor Ort in „brenzligen“ Situationen der Entsendung oder der interkulturellen Teamarbeit. Darüber hinaus gestatten

die Lernplattformen mittels Lernmodulen und E-Bibliotheken einen vom Coach unabhängigen Zugriff auf Informationen über das Zielland oder auf Wissenswerte zu Fragen der interkulturellen Zusammenarbeit.

5.3.2.2 Interkulturelle Mediation

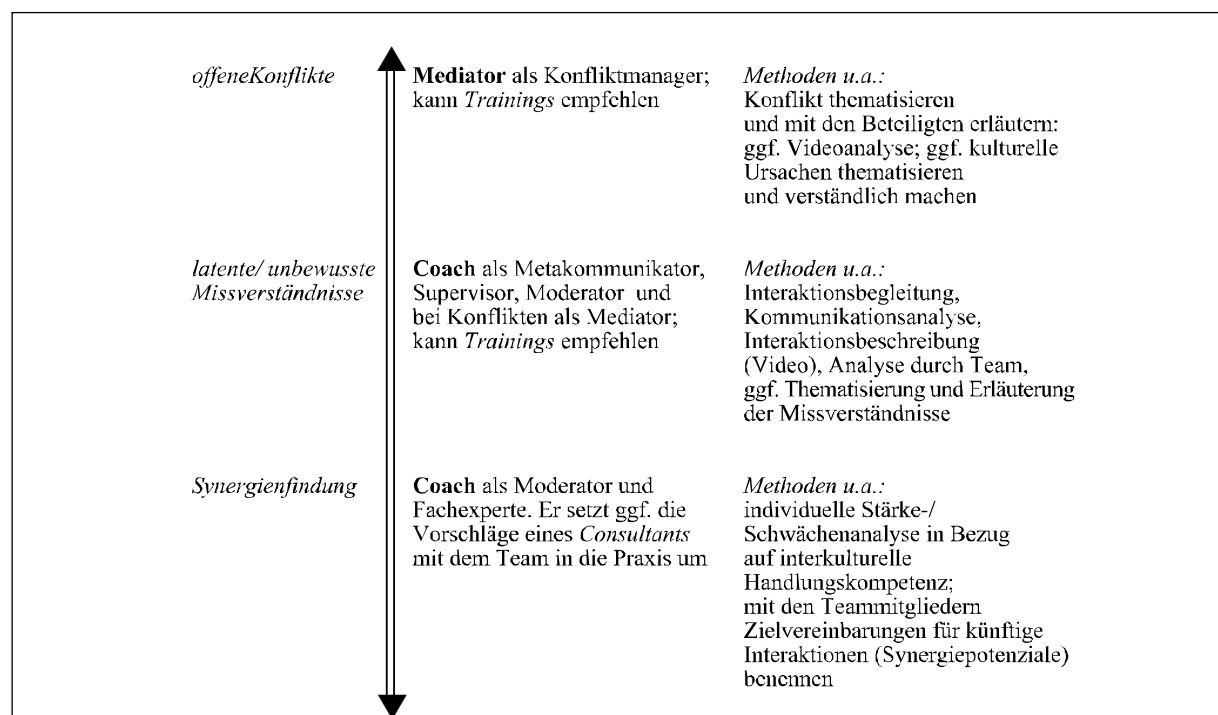
Mediationsverfahren sind vor allem bekannt aus dem Bereich der Rechtspflege, wo es darum geht, in Konflikten und Streitsituationen zu „vermitteln“ und außergerichtliche Lösungen herbeizuführen.

Interkulturelle Mediation ist als eigenständiger Aufgabenbereich noch relativ neu, obwohl damit nur ein Spezialfall der Konfliktvermittlung bezeichnet ist, nämlich derjenige, der sich auf Beteiligte unterschiedlicher kultureller Herkunft bezieht. Derartige Konflikte hat es freilich immer schon gegeben, nur dass man sich beispielsweise in der Rechtspflege stets in

erster Linie von „Fakten“ und weniger von kulturbedingten Handlungsmotivationen hat leiten lassen.

Dies ist in den letzten Jahren verstärkt im Rahmen der Ausländerpädagogik geschehen, wo auch teilweise sehr innovative und praxistaugliche Konzepte entwickelt worden sind. Für den Unternehmensbereich liegen bislang eher allgemeiner gehaltene Mediationshandbücher vor, die interkulturelle Fragestellungen noch weitgehend unberücksichtigt lassen (z. B. Altmann u.a. 1999).

Der wesentliche Unterschied zwischen interkulturellem Coaching und interkultureller Mediation besteht vor allem in dem konkreten Interaktionsgefüge des zu betreuenden Teams: Während ein Coaching sich in der Regel nicht mit offenen Konflikten beschäftigt, bilden diese für Mediationstätigkeiten den Ausgangspunkt. Es geht darum, Konflikte in ihren ggf. kulturbedingten Ursachen zu erkennen und zwischen den Konfliktparteien zu vermitteln.



Positionierung des interkulturellen Mediators/Coachs in on-the-job-Kontexten

Als Prämisse gilt gerade für die Mediation, dass „Lösungen“ vom Mediator nicht vorgegeben werden dürfen. Dies muss im Team selbst entwickelt werden – der Mediator kann hierzu nur Anregungen und Initiativen geben; vor allem besteht seine Aufgabe aber darin, dafür Sorge zu tragen, dass der Konflikt von den Beteiligten thematisiert und ggf. hinsichtlich seiner kulturellen Ursachen erklärt wird: „Die Frage bei einer interkulturellen Mediation ist also nicht, wie verhindert werden kann, dass sich die Konfliktparteien über unterschiedliche Werte auseinandersetzen, sondern die Frage lautet hier, wie diese Auseinandersetzung in den Prozess integriert werden kann“¹⁷.

Ähnlich wie beim interkulturellen Coaching stehen auch bei der interkulturellen Mediation Zielvereinbarungen am Abschluss des Betreuungsprozesses. Unterschiede, die etwa unter Bezugnahme auf die Feststellung kulturbedingter Handlungsvoraussetzungen mit den Konfliktparteien erarbeitet worden sind, dürfen in den Zielvereinbarungen nicht verschwiegen werden. Im Sinne der oben beschriebenen neueren Tendenzen der interkulturellen Theoriebildung würden die Beteiligten in diesem Zusammenhang nicht einen Konsens um jeden Preis anstreben, sondern z.B. dafür plädieren, dass die Differenzen bewusst gehalten und als spezifische Eigenarten des jeweils anderen akzeptiert werden.

Zeichnet sich ab, dass diese Differenzen sich gegenseitig ausschließen und auch längerfristig nicht in synergetisches Handeln umgewandelt werden können, kann eine Trennung der Konfliktparteien empfohlen werden.

5.4

Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule

Interkulturelles Lernen ist bislang eine Domäne des tertiären Bildungsbereiches. Dies wird sich vor dem Hintergrund der Intensivierung von Angeboten zum lebensbegleitenden Lernen vermutlich auch in nächster Zukunft nicht ändern. Andererseits ist jedoch vor dem Hintergrund der immer dringlicher werdenden Migrations- und Globalisierungsprobleme offenkundig, dass interkulturelles Lernen nicht auf autodidaktischen Schienen verlaufen darf.

Benötigt werden folglich qualifizierte Aus- und Weiterbildner, die *gelernt* haben, mit Problemen wie „Fremdheit“, „Ausländerfeindlichkeit“ etc. umzugehen.

Über punktuelle Fort- und Weiterbildungsprogramme für Pädagogen, Entwicklungshelfer und Führungs- und Nachwuchskräfte der Wirtschaft hinaus bestehen umfassendere Ausbildungsangebote in Deutschland erst seit den späten achtziger bzw. den frühen neunziger Jahren. Entsprechende Impulse gingen von universitären Fächergründungen wie „Interkultureller Pädagogik“, „Interkultureller Kommunikationswissenschaft“, „Interkultureller Psychologie“, „Interkultureller Wirtschaftskommunikation“ usw. aus. Auf diese Weise konnten sich Wissenschaftsdisziplinen etablieren, die inzwischen vielfach eigenständige Ausbildungsgänge entwickelt und zur Profilierung neuer Berufsbilder in der internationalen Zusammenarbeit beigetragen haben. Die Lehrerbildung hat in den genannten Studienangeboten bislang unmittelbar keine Berücksichtigung gefunden, da es sich hierbei nicht um Lehramts- sondern um Magister- und Diplomstudiengänge handelt. Schrittweise Änderungen könnte die Reform der

Studiengänge vor dem Hintergrund der Bologna-Vereinbarung bewirken.

In den von der Kultusministerkonferenz ausgesprochenen „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“¹⁸ ist die Lehrerbildung in einem eigenständigen Lehramtsfach – zu Recht, wie wir sehen werden – nicht vorgesehen. Gefordert wird vielmehr die „Einbindung des interkulturellen Aspekts in die zweite Phase der Lehrerbildung und in die Lehrerfortbildung, u.a. durch eine Verstärkung schulnaher und schulinterner Fortbildung.“¹⁹ Wie eine solche Einbindung organisatorisch und inhaltlich erfolgen kann, ist bislang allerdings noch nicht hinreichend geklärt.

Aus gutem Grund heißt es in der zitierten Empfehlung der Kultusministerkonferenz unter Bezugnahme auf die Umsetzung interkultureller Lernprogramme: „Der interkulturelle Aspekt ist dabei nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule.“²⁰

Wie interkulturelles Lernen in der Schule im Sinne einer solchen „Querschnittsaufgabe“ realisiert werden kann und welche Konsequenzen für den Bereich der Lehrerbildung denkbar sind, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Da fertige oder erprobte Konzepte noch nicht existieren, erfolgt die Darstellung in pointierter thesenartiger Form, um so auch zum Nachdenken und Diskutieren anzuregen:

1. „Interkulturelle Kompetenz“ ist kein Schulfach

Die zitierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz, interkulturelles Lernen als „Querschnittsaufgabe“ in der Schule zu verstehen, schließt die Einführung von „Interkultureller Kommunikation“ zumindest als Schulfach

aus. Gleiches gilt auch für eine Reduktion interkultureller Lerninhalte auf ein einzelnes, bereits bestehendes Fach wie etwa den Ethikunterricht. Ein wesentlicher Grund für die Notwendigkeit der Realisierung fächerübergreifender Ansätze liegt in der beschriebenen Uneigenständigkeit interkultureller Kompetenz. Denn wie wir gesehen haben (5.2), bezeichnet interkulturelle Kompetenz keine eigene Teilkompetenz oder „Schlüsselqualifikation“ neben individueller, sozialer, fachlicher und strategischer Kompetenz, sondern die Fähigkeit, diese Teilkompetenzen und entsprechende Schlüsselqualifikationen ganzheitlich auf interkulturelle Handlungskontexte zu beziehen.

Wäre interkulturelle Kommunikation hingegen ein eigenes Schulfach, würde diese Fähigkeit preisgegeben. Interkulturelles Lernen liefe Gefahr, als Bestandteil fachlicher Kompetenz mehr oder minder isoliert neben anderen Fächern stehen und damit sein sowohl inter- als auch transdisziplinäres Potential verlieren.

2. Jedes Schulfach sollte interkulturelle Fragestellungen integrieren und sein eigenes inhaltliches Spektrum damit erweitern

Wie jeder schulische Fachunterricht zumindest idealiter immer auch individuelle, soziale und strategische Kompetenzen fördert, so ist dies in gleicher Weise auch in Hinblick auf interkulturelle Handlungsfähigkeit erstrebenswert. Für die einzelnen Fächer ist damit ein Perspektivenwechsel verbunden, der auch eine Internationalisierung der Bildungsinhalte bewirkt. So kann der Mathematikunterricht die Zahlensymbolik als Ausdruck bestimmter Weltansichten behandeln, im Deutschunterricht kann die Rezeption deutscher Literatur im Ausland eine entsprechende Rolle einnehmen, während sich im

Fremdsprachenunterricht über alltagskulturelle und kulturhistorische Aspekte hinaus beispielsweise Fremdbilder in Bezug auf Deutschland oder spezifische interkulturelle Erfahrungen mit Deutschen thematisieren ließen.

Die Aufzählung ist um jedes beliebige Fach erweiterbar. Erste Zugänge zu entsprechenden interkulturellen Fachdidaktiken sind an der Wende zum neuen Jahrtausend eröffnet worden²¹. Dies systematisch weiterzuführen, wird zu den wichtigsten curricularen Aufgaben der kommenden Jahre zählen.

3. Eine effektive Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz in der Schule gelingt langfristig nur unter der Voraussetzung einer Überwindung von Fächergrenzen.

Ein immer wieder vorgebrachter Einwand gegen die Erweiterung des Schulunterrichts um interkulturelle Lerninhalte besteht in dem Hinweis auf die ohnehin rasant anwachsende Fülle des zu vermittelnden Unterrichtsstoffs. Platz für „noch mehr Inhalte“ sei beim besten Willen nicht vorhanden.

Der Einwand ist insofern richtig, als derzeit tatsächlich eine inhaltliche Überfrachtung der einzelnen Fächer festzustellen ist. Hier liegt allerdings auch eine der wesentlichen Schwächen des gegenwärtigen Schulsystems, weil viele Synergiepotenziale sowohl des Lehrens als auch des Lernens aufgrund der mangelnden Kooperation der einzelnen Fächer verschenkt werden. Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit würde nicht nur dazu führen, dass inhaltliche Doppelungen vermieden werden. Es würde auch die Lerneffizienz erhöhen, weil ein aus verschiedenen Perspektiven beleuchteter Sachverhalt besser verstanden und behalten wird. Wichtig ist, dass diese multi- und interdisziplinäre Perspektivierung nicht

nur inhaltlich, sondern auch zeitlich koordiniert ist.

Eine Realisationsmöglichkeit besteht in der fächerübergreifenden Durchführung von Projektunterricht zu bestimmten Themengebieten: „Fremdheit“ wäre beispielsweise ein solches Projektthema, das aus unterschiedlichsten Fächerperspektiven beleuchtet werden kann, und das gleichzeitig interkulturelle Lerninhalte einbezieht.

Da die Motivation zur Realisierung fächerübergreifender Unterrichtsformen in den Schulen derzeit trotz entsprechender Lehrplanvorgaben aus den verschiedensten Gründen nicht sonderlich hoch ist, könnte eine an diese Vermittlungsform gebundene Einführung interkultureller Lerninhalte vielleicht auch grundsätzlich die Bereitschaft erhöhen, auf anderen Themenfeldern eine Kooperation zu suchen. Gleichzeitig wäre damit ein wichtiger Schritt von der zunehmend reduktionistischeren Spezialistenausbildung hin zu der bildungspolitisch immer stärker geforderten Generalistenausbildung vollzogen.

4. Eine nachhaltige Wirkung interkulturellen Lernens ist auch in der Schule ohne interkulturelle Praxis nicht denkbar.

Über die Vermittlung von interkulturellen Lerninhalten hinaus muss interkulturelles Lehren immer auch Möglichkeiten bereitstellen, damit interkulturelle Erfahrungen gesammelt werden können. Was in Westdeutschland durch den teilweise nicht unerheblichen Ausländeranteil an Schulen ohnehin als Rahmenbedingung schulischen Lernens gegeben ist, muss in den Neuen Bundesländern größtenteils auf anderem Weg geschaffen werden. Fest steht in jedem Fall, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenz gerade an Jugendliche nicht allein auf theoretischem Weg gelingt. Kultu-

relle Unterschiede, Fremdheitssituationen und interkulturelle Aushandlungsprozesse müssen selbst erfahren werden, um damit produktiv umgehen zu können.

Möglichkeiten, derartige Kontakte herzustellen, werden traditionellerweise durch internationale Schulpartnerschaften geboten. Im Zeitalter der Internet-Kommunikation eröffnen sich allerdings auch ganz neue Möglichkeiten wie beispielsweise international organisierte Themenchats²², die überdies den Vorteil einschließen, dass Fremdsprachen auch in fachlichen Kontexten eingesetzt werden müssen, womit nicht zuletzt auch die Akzeptanz des fremdsprachigen Fachunterrichts erhöht werden kann.

5. Zum wichtigsten Medium der Lehrerfortbildung im Bereich des Interkulturellen Lernens wird künftig das Internet zählen.

Wie bereits skizziert, ist – sinnvoller Weise – nicht davon auszugehen, dass interkulturelles Lernen in naher Zukunft als eigenständiges Fach im Rahmen der Lehrerausbildung angeboten wird. Wahrscheinlicher sind entsprechende Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fachdidaktiken, die damit nicht nur eine inhaltliche Neubestimmung, sondern einen insgesamt deutlichen Innovationsschub erfahren dürften. In Lehrerfortbildungsmaßnahmen sowohl während der zweiten Phase der Lehrerausbildung als auch während der Berufstätigkeit wird man zwangsläufig sehr selektiv vorgehen und sich auf einige wenige Teilaspekte eines äußerst breit gefächerten inhaltlichen Spektrums beschränken müssen. Um sich dies vor Augen zu führen, braucht man nur daran zu denken, welche Unzahl von Möglichkeiten gleichberechtigt zur Auswahl stehen, wenn man beispielsweise den konventionellen

Deutsch- oder Geschichtsunterricht um fremdkulturelle Perspektiven ergänzt. An Kanonbildungen ist hier kaum mehr zu denken, was erst recht gilt, wenn man sich um fächerübergreifendes Projektarbeiten bemüht. Vor diesem Hintergrund wird die Fähigkeit des Wissensmanagements genau so wichtig sein wie das Wissen selbst: Es geht vor allem darum, Inhalte zu finden, die eine hohe Passfähigkeit in Bezug auf das – bei Projektarbeiten sehr flexible – Gesamtsystem des Unterrichtsprozesses aufweisen.

Ohne Rückgriffsmöglichkeiten auf entsprechende Datenbanken oder Internetrecherchen werden derartige Zielsetzungen kaum zu verwirklichen sein. Hinzu kommt, dass die interkulturelle Lern- und Kommunikationsforschung als relativ junge Wissenschaften in kurzer Zeit viel weit greifendere Entwicklungen vollziehen als dies bei angestammten Wissenschaftsdisziplinen der Fall ist. Lehrerfortbildung in diesem Bereich wird daher ohne Computer vermutlich nur schwer in zufrieden stellender Weise realisiert werden können. Dies bedeutet freilich nicht, dass interkulturelles Lernen auch in der Schule durch Internetlernen ersetzt wird. Gerade im Bereich der interkulturellen Erziehung spielen Klassen- und Projektunterricht als Sozialformen eine Rolle, die durch interkulturelle Medienkontakte (Emailkontakte, Themenchats etc.) optimal ergänzt werden können.

6. Interkulturelle Handlungskompetenz ist im 21. Jahrhundert eine unerlässliche Voraussetzung für den Lehrerberuf

Mag diese abschließende These auf den ersten Blick und aus der gegenwärtigen Situation heraus auch überzogen klingen, so spricht dennoch vieles dafür, dass sie in einigen Jahren als selbstverständliche Erfahrungstatsache gewertet wird. Dies betrifft

nicht nur die multikulturelle Lehr- und Lernsituation. Eine mindestens genauso wichtige Rolle dürfte die Veränderung der Legitimationsgrundlagen und allgemeinen Zielformulierungen des Unterrichts spielen: Es geht künftig nicht mehr nur darum, Kinder und Jugendliche auf Lebens- und Berufswirklichkeiten im multikulturellen Umfeld „ihrer“ Ethnie vorzubereiten, sondern darum, sie für das erfolgreiche Bewältigen von zunehmend interkulturellen Lebenszusammenhängen auch außerhalb ihrer eigenen Ethnie auszubilden.

5.5

Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“ (V)? Fünfte Zusammenfassung mit Empfehlungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung

- *Interkulturelle Kompetenz stellt keinen eigenständigen Kompetenzbereich dar,*

sondern ist im Sinne von lat. competere: „zusammenbringen“ am besten als Fähigkeit zu verstehen, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können. Interkulturelle Kompetenz ist dementsprechend keine Schlüsselqualifikation, sondern eine Querschnittsaufgabe, deren Gelingen das Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen voraussetzt.

Sechzehnte Empfehlung: Schlüsselqualifikationen, die interkulturelles Handeln positiv beeinflussen, sollten nach Möglichkeit nicht selektiv oder gar einseitig, sondern ganzheitlich-integrativ vermittelt werden. Zentrale Schlüsselqualifikationen bzw. Teilkompetenzen, die es dabei zu berücksichtigen gilt, sind nachstehend zusammengefasst und kurz erläutert:

Ambiguitätstoleranz	Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten „aushalten“ zu können.
Akzeptanzgrenzen erkennen und Akzeptanzspielräume aushandeln können	In interkulturellen Kontexten geht es letztlich immer darum, einen „gemeinsamen Nenner“ als Handlungsgrundlage auszuhandeln, der von allen Beteiligten akzeptiert wird. Wichtig ist es daher, die entsprechenden Akzeptanzgrenzen erkennen, formulieren und wahren zu können.
Dissensbewusstsein	Ein voreiliger oder zwanghaft herbeigeführter Konsens wirkt langfristig in der Regel negativ, weil er (kulturelle) Unterschiede nur verdeckt, aber nicht beseitigt. Unterschiedliche Positionen und Standpunkte bewusst zu halten, ist dementsprechend wichtig, um eine Akzeptanz aller Beteiligten herbeiführen zu können.
Empathie	Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen der fremdkulturellen Partner.

Flexibilität	Bereitschaft, Neues zu lernen, Denk- und Verhaltensschemata des primären Sozialisationssystems kritisch betrachten können; Fähigkeit, sich auf ungewohnte/fremde Situation schnell einstellen zu können, Spontanität.
Fremdsprachenkenntnis	Sprache und Kultur bedingen sich wechselseitig, so dass die Kenntnis der Zielkultursprache auch über den reinen Höflichkeitsgestus hinaus unverzichtbar ist, um die „fremde“ Lebenswelt verstehen zu lernen.
Interkulturelle Lernbereitschaft	Bereitschaft, interkulturelle Situationen als Lernsituationen und nicht als Bedrohung oder notwendiges Übel betrachten. Dies sollte verknüpft sein mit einer Neugierde auf Fremdes.
Kommunikationsfähigkeit	Vermögen, kommunikativ auf andere zuzugehen, Beziehungen aufbauen und Kommunikationsnetzwerke errichten zu können. Dies gilt vor allem dann, wenn Situationen problematisch erscheinen und man sich am liebsten zurückziehen würde.
Kulturwissen	Wissen primär nicht über kulturelle Fakten und „Normen“ als vielmehr über deren Hintergründe und die Systemzusammenhänge der eigenen und der fremden Lebenswelt.
Metakommunikation	Fähigkeit, über Kommunikationsprozesse zu kommunizieren oder m.a.W.: Probleme, die im interkulturellen Handeln auftreten mit allen Beteiligten früh genug und in angemessener Weise thematisieren können.
Oberflächen-/und Tiefenstrukturen unterscheiden	Fähigkeit, kulturelle Unterschiede auch dann bewusst zu halten, wenn oberflächenstrukturell gemeinsame Zielvorstellungen verfolgt werden.
Polyzentrismus	Als Gegenteil von Ethnozentrismus: Der Versuch, interkulturelle Handlungszusammenhänge nicht vor dem Hintergrund primärer Sozialisationserfahrungen zu interpretieren; Anerkennen der Eigenständigkeit anderer Kulturen; Bereitschaft, kulturspezifische Wertungen zu relativieren.
Rollendistanz	Fähigkeit sich neben sich zu stellen, sich in seinem Handeln vergegenständlichen bzw. beobachten zu können.

Selbstdisziplin	Selbstkontrolliertes Verhalten praktizieren; Fähigkeit zu Selbstorganisation und Zeitmanagement ohne dies i.S. einer Erwartungshaltung auf andere Lebensweltzusammenhänge zu übertragen.
Synergiebewusstsein	Nicht an bestehenden Strukturen festhalten, sondern prozessorientiert handeln, Zufälligkeiten zulassen („kreatives Chaos“) und die Entstehung von qualitativ Neuem, das weder für die eine noch für die andere Kultur „typisch“ ist, befördern.
Thematisieren können	<p>Unklare und eventuell missverständliche Situationen thematisieren bzw. offen legen und das eigene Verhalten anderen erklären können.</p> <p>Überschreitungen von Akzeptanzgrenzen seitens anderer zunächst aus deren Perspektive verstehen und erklären suchen ohne dabei Selbstaufgabe zu betreiben.</p>

- Ganzheitlich-integrative Kompetenzvermittlung wird durch eine bewusste Didaktisierung von interkulturellen Lehrmaterialien unterstützt. In den seltensten Fällen liegen entsprechend ausgearbeitete Lerneinheiten vor. „Steinbruch“-Materialien wie Rollenspiele, Critical Incidents oder Fallbeispiele verleiten zu einer unausgewogenen und oftmals vernetzten Verteilung der Lerninhalte.

Siebzehnte Empfehlung: Um bestmögliche und dementsprechend nachhaltige Lernerfolge erzielen zu können, bietet sich der Aufbau von Lerneinheiten nach Prozessgesichtspunkten wie z.B. denen der didaktischen Spirale an. Auf diese Weise wird einerseits der individuellen Lernkompetenz Rechnung getragen, andererseits besteht die Gewähr, dass erworbenes Wissen in eigenständigem Handeln erprobt, gefestigt und fortgeschrieben werden kann.

- *Interkulturelle Kompetenz wird je nach den primären Sozialisationskontexten der Beteiligten sehr unterschiedlich realisiert. Es handelt sich folglich nicht um eine uni-*

versale, sondern um eine dezidiert kulturspezifische Kompetenz.

Achtzehnte Empfehlung: Interkulturelle Kompetenzentwicklung kann nicht in standardisierter Form erfolgen. Daher sollte genau überprüft werden, in welchen Bereichen die eigenen Konzeptionen sinnvoll einsetzbar sind. Wenig Erfolg versprechend wäre es z. B., ein „westliches“ Konzept ohne Anpassungen für interkulturelle Trainings in Zentralasien zu verwenden.

- *Eine systematische Entwicklung interkultureller Kompetenz erfolgt in der Regel entweder „off the job“ als Unterricht bzw. Training oder „on the job“ in Form von Coaching- und Mediationsmaßnahmen.*

Neunzehnte Empfehlung: Jeder, der als Lehrender mit interkultureller Kompetenzentwicklung befasst ist, sollte sich der Stärken und Schwächen seiner eigenen Persönlichkeit bewusst sein. Abgesehen von der eigenen fortgeschrittenen interkulturellen Kompetenzentwicklung sind die Anforderungen, die an Lehrende einerseits und an Coaches bzw. Mediatoren anderer-

seits gestellt werden, deutlich voneinander unterschieden: Während erstere über die Fähigkeit zur Vermittlung (und damit in gewisser Weise auch zur Selbstinszenierung) verfügen sollten, zeichnen sich letztere durch das Vermögen aus, zuhören, moderieren und sich selbst zurücknehmen zu können.

- *Insbesondere in den Neuen Bundesländern ist aufgrund des geringen Ausländeranteils die Motivation eines Engagements in der interkulturellen Kompetenzentwicklung gering. Als Folge hiervon werden die entsprechend der Bedarfssituation ohnehin spärlichen Aus- und Weiterbildungsangebote zu wenig genutzt um Kontinuität schaffen zu können. Gerade dies wäre aber wichtig, um Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus nachhaltig bekämpfen zu können.*

Zwanzigste Empfehlung: Interkulturelle Kompetenzentwicklung ist vor allem im schulischen Bereich sowie in der Lehreraus- und Weiterbildung durch eine deutli-

che „Innenorientierung“ in Hinblick auf die Migrantensituation innerhalb Deutschlands geprägt. In Ostdeutschland ist die Relevanz eines solchen Ansatzes nur schwer vermittelbar. Hier ist der Lehrende gut beraten, zusätzlich über Außenorientierungen (z. B. Vorbereitung auf spätere Tätigkeiten im Ausland oder in internationalen Teams) zu interkulturellem Lernen zu motivieren.

5.6

Zum Nach- und Weiterdenken

5.6.1

Aus dem Bericht eines deutschen Entsandten in Brasilien

Der folgende Kurzbericht beschreibt in einer authentischen Sichtweise, wie ein nach Brasilien entsandter deutscher Manager seine familiäre Situation in der ersten Zeit nach

Der Mann	<i>hat über die Firma ähnliche Verhältnisse wie in Deutschland und ist den ganzen Tag beschäftigt. Im Allgemeinen ist die Arbeitsbelastung sehr hoch (eher höher als in Deutschland), man hat weite Wege zu bewältigen und einen chaotischen Verkehr. Das sind aber keine grundsätzlichen Probleme.</i>
Die Kinder	<i>gehen in die Schule und haben ein ähnliches Arbeitsumfeld wie in Deutschland. Es gilt im Prinzip das, was auch für den Mann gilt. Kinder finden sich erfahrungsgemäß sehr schnell mit den Verhältnissen ab und haben sehr schnell Freunde. Kinder machen erfahrungsgemäß vor der Abreise die größeren Probleme, kommen dann aber schnell gut zurecht. Mit der Sprache des Gastlandes muss man sich bei Kindern auch keine Gedanken machen. Nach einer gewissen Anfangszeit muss man eher dafür sorgen, dass die Kinder das Deutsch nicht vergessen und die Fremdsprache nicht als einzige Sprache übernehmen.</i>
Die Frau	<i>Die Frauen tragen im Allgemeinen die Hauptbelastung, weil sie weniger soziale Kontakte haben, weil sie weniger die Sprache des Gastlandes sprechen müssen. Frauen haben objektiv wie subjektiv die größten Umstellungsprobleme.</i>

der Umsiedlung empfunden hat. Welche Maßnahmen würden Sie – vielleicht auch schon im Vorfeld – ergreifen, um dem Ehepartner den Einstieg in den Auslandsaufenthalt zu erleichtern?

5.6.2 Gestaltung interkultureller Lerninhalte für die Schule

Die nachstehende Auflistung von Lerninhalten ist dem Thüringer Lehrplan für das Fach Ethik an 10. Klassen in Gymnasien entnom-

men. In der Lernzielbeschreibung wird dazu aufgefordert, dass sich die Schüler „einzelne Themen des Stoffgebietes [...] fächerübergreifend in Gruppen- und Projektarbeit“ erarbeiten sollen²³.

Wie könnten konkrete Aufgabenstellungen aussehen? Welche Materialgrundlage würde sich zur Bearbeitung der einzelnen Themenstellungen anbieten? Welche fächerübergreifenden Projekte könnten begonnen werden? Bestehen Anknüpfungspunkte zu Themen aus den Philologien, den Naturwissenschaften und anderen Fachgebieten?

Inhalt	Hinweise
Lebenswirklichkeit in verschiedenen Kulturkreisen	<ul style="list-style-type: none"> * Denk- und Handlungsweisen der Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen und ihre traditionellen und religiösen Hintergründe untersuchen
Multikulturalität, Identität und Toleranz	<ul style="list-style-type: none"> * Durchdringung der Kulturen als immanenten Bestandteil der Menschheitsgeschichte und ihre gegenwärtige Dimension erkennen * Verschiedene Interpretationen des Begriffs „multikulturell“ diskutieren * Unterschied zwischen Fremdheit und Anderssein und deren Bedeutung für die eigene Identität reflektieren * Multikulturalität als Aufgabe zur Befähigung des Umganges mit Unterschieden begreifen * Gefahren durch Negation von Unterschieden bzw. deren Überwindung erkennen. * Bezüge zwischen Toleranz und Pluralismus erörtern * Philosophische Ansätze zur Deutung von Toleranz diskutieren
Sind Menschenrechte universalisierbar?	<ul style="list-style-type: none"> * Kontroverse Argumentationen zum Anspruch der Allgemeingültigkeit der Menschenrechte kennen lernen und werten * Anhand aktueller Erscheinungsformen die Komplexität ethischer Probleme verstehen und nach Wegen für ein Miteinander suchen

Thüringer Kultusministerium, Lehrplan für das Gymnasium: Ethik, Klasse 10 („Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft“). Erfurt 1999, S.56f

5.6.3 Interkulturelle Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund des Zuwanderungsgesetzes

Mit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes sind 2004 politische Strukturvorgaben formuliert worden, die auf Maßnahmen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung einen nicht unerheblichen Einfluss haben werden. Welches Verständnis von „Multikulturalität“ wird in § 43 des Zuwanderungsgesetzes realisiert, wenn Sie an unsere Überlegungen im 4. Kapitel denken?

Welche Lernziele lassen sich für interkulturelle Kursangebote formulieren, wenn wir den Vorgaben in § 43 folgen? Welche Möglichkeiten sehen Sie, um ganzheitlich-integrative Lernmodelle implementieren zu können?

§ 43

Integrationskurs

(1) Die Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland wird gefördert.

(2) Eingliederungsbemühungen von Ausländern werden durch ein Grundangebot zur Integration (Integrationskurs) unterstützt. Der Integrationskurs umfasst Angebote, die Ausländer an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland heranzuführen. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können.

(3) Der Integrationskurs umfasst einen Basis- und einen Aufbausprachkurs von jeweils gleicher Dauer zur Erlangung ausreichender Sprachkenntnisse sowie einen Orientierungskurs zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland. Die erfolgreiche Teilnahme wird durch eine vom Kursträger auszustellende Bescheinigung über den erfolgreich abgelegten Abschlusstest nachgewiesen. Der Integrationskurs wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge koordiniert und durchgeführt, das sich hierzu privater oder öffentlicher Träger bedienen kann. Für die Teilnahme am Integrationskurs sollen Kosten in angemessenem Umfang unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit erhoben werden. Zur Zahlung ist auch derjenige verpflichtet, der dem Ausländer zur Gewährung des Lebensunterhalts verpflichtet ist.

6. Informationspool

Der Informationspool möchte zur Vertiefung der vermittelten Wissensinhalte, zum eigenen Weiterforschen und zum Kontaktaufbau mit interkulturell orientierten Institutionen anregen.

Die nachstehend aufgeführten Daten und Internetadressen beziehen sich auf den Stand von Juni 2006.

6.1. Literaturhinweise

6.1.1 Allgemeine Einführungen und übergreifende Darstellungen

- Aschenbrenner-Wellmann, Beate; Buchholtz, Volkhard; Pöschel, Thorsten:
Interkulturelle Kompetenz in Verwaltung und Wirtschaft. Theorie und Praxis eines Change-Prozesses von der Monokulturellen zur Globalen Kompetenz. Berlin 2003
- Auernheimer, Georg:
Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2003
- Benseler, F. u.a., Hrsg., Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik Jg. 14, 2003, H.1, 137–228
- Bolten, Jürgen/Ehrhardt, Claus, Hrsg.,
Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels 2003
- Büttner, Christian u.a. (Hg.):
Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem. Gießen 1998
- Fischer, Veronika u.a. (Hg.):
Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach 2005

- Gudykunst, William B:
Theorizing about intercultural communication: Thousand Oaks u.a. 2005
- Hepp, Andreas/Löffelholz, Martin (Hg.):
Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation. Konstanz 2002
- Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, F:
Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek 2006
- Lüsebrink, Hans-Jürgen:
Interkulturelle Kommunikation. Stuttgart 2005
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.):
Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. St. Ingbert 2004
- Nicklas, Hans u.a. (Hg.):
Interkulturell denken und handeln: theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/Main u.a. 2006
- Osterwalder, Alois:
Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2003
- Samovar, Larry A. (Hg.):
Intercultural communication: a reader. Belmont, Calif. 2006
- Schönhuth, Michael:
Glossar Kultur und Entwicklung. Trier 2005
- Schugk, Michael:
Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung. München 2004
- Sökefeld, Martin:
Ethnologie und interkulturelle Kommunikation. Hamburg, 2005
- Thomas, Alexander u.a. (Hg.):
Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. 2 Bde., Göttingen 2003
- Ting-Toomey, Stella:
Understanding intercultural communication. Los Angeles, Calif. 2005

6.1.2 Kulturbegriff und Kulturtheorie

- Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hg.):
Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/New York 2005

-
- Assmann, Aleida und Jan:
Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis, in: K. Merten u.a. (Hg.), Die Wirklichkeit der Medien, Bonn 1994, S.114-140
- Assmann, Jan:
Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1997
- Assmann, Jan:
Nachwort. In: Esposito, Elena: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Fft./M. 2002, 400–414.
- Beck, Ulrich:
Was ist Globalisierung. Frankfurt/M. 1997
- Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina:
Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Reinbeck 2000
- Geertz, Clifford, Dichte Beschreibung:
Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1992
- Giddens, Anthony:
Modernity and Self-Identity. Cambridge 1999
- Hansen, Klaus-Peter:
Kultur und Kulturwissenschaften. 4. Aufl. Tübingen/Basel 2006
- Harris, Marvin:
Kulturanthropologie. Frankfurt/ M. 1988
- Hitzler, Ronald:
Die ‚Entdeckung‘ der Lebenswelten. Individualisierung im sozialen Wandel. In Willems, H./Hahn, A. (Hg.), Identität und Moderne. Frankfurt/M., 1999, S. 231–249
- Karmasin, Helene/Karmasin, Matthias:
Cultural Theory. Ein neuer Ansatz für Kommunikation, Marketing und Management. Wien 1997
- Moosmüller, Alois:
Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Lüsebrink, H.-J.(Hg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. St. Ingbert 2004, 45–67
- Nünning, Ansgar und Vera (Hg.):
Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart/Weimar 2003
- Rathje, Stefanie:
Unternehmenskultur als Interkultur. Sternenfels 2003.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas:
Die Lebenswelt als unbefragter Boden der natürlichen Weltanschauung. In: J.Bolten/C.Ehrhardt (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Sternenfels 2003, 43–58
- Sowell, Thomas:
Migrations and Cultures. A World View. New York. 1996
- 6.1.3**
Wahrnehmung, Images, Stereotype, Vorurteile; Interaktionstheorie
- Allport, Gordon W.:
Die Natur des Vorurteils. Köln 1971
- Aronson. E./Wilson, T.D./Akert, R.M.:
Sozialpsychologie. 4. Aufl., München 2004
- Bausinger, Herrmann:
Typisch deutsch. München 2000
- Bolten, Jürgen:
Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. Hypothesen zum Auftakt einer international durchgeführten Langzeituntersuchung zu Veränderungen des Deutschlandbildes bei Studierenden. In: Zs. für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. H.2, 2006
- Dettmar, Erika:
Rassismus, Vorurteile, Kommunikation, Hamburg/Berlin 1989
- Gegenfurtner, Karl R.:
Gehirn & Wahrnehmung. Frankfurt a.M.(2) 2004
- Goffman, Erving:
Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Suhrkamp 1992
- Goldstein, Bruce:
Wahrnehmungspsychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2002
- Lo, Daniel Tsann-ching:
Die Bedeutung kultureller Selbst- und Fremdbilder in der Wirtschaft. Sternenfels 2005
- Rock, Irvin:
Wahrnehmung. Heidelberg/Berlin 1998
- Rusterholz, Peter:
Wie verstehen wir Fremdes? Bern u.a. 2005
- Schäfer, Alfred:
Selbstausslegung im Anderen. Münster 2006
- Seebauer, Renate (Hg.):
Das Fremde und das Eigene. Wien 2005
- Spitzer, Manfred:
Semantische Netzwerke. In: Ders., Geist im Netz. Heidelberg u.a. 2000
- Stiersdorfer, Klaus. (Hg.):
Deutschlandbilder im Spiegel anderer Nationen. Reinbek 2003
-

- Suessmuth, Hans (Hrsg.):
Deutschlandbilder in Dänemark, England, Frankreich und den Niederlanden. Baden-Baden 1996.
- Waldenfels, Bernhard:
Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Fft./M. 2006
- Wimmer, Andreas:
Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. Wiesbaden 2005
- Wodak, Ruth u.a.:
Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt/M. 1998

6.1.4 Kulturelle Stile

- Ackermann Peter:
Japanische Kultur und japanischer Wirtschaftsstil. In: R.Klump (Hg.), Wirtschaftsstruktur, Wirtschaftsstil und Wirtschaftsordnung: Methoden und Ergebnisse der Wirtschaftskulturforschung. Marburg 1996, 141–160
- Ammon, Günther:
Der französische Wirtschaftsstil. München 1989
- Ammon, Günther/Knoblach, J.:
Der französische Managementstil. Zum Verständnis des Verhaltens französischer Führungskräfte. In: J.Bolten/D.Schröter (Hg.), Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Sternenfels 2001, 226–241
- Barmeyer, Christoph:
Interkulturelles Management und Lernstile. Frankfurt/Main. 2000
- Barmeyer, Christoph 2001:
Kulturelle Lernstile. Erfahrungslernen und Bildungssysteme in Frankreich und Deutschland. In: Bolten, J./Schröter, D. (Hg.), Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Sternenfels, 155–175
- Bolten, Jürgen, zus. mit M.Dathe, S.Kirchmeyer, M. Roennau, P.Witchalls, S.Ziebell-Drabo:
Interkulturalität, Interlingualität und Standardisierung bei der Öffentlichkeitsarbeit von Unternehmen. Gezeigt an britischen, deutschen, französischen, US-amerikanischen und russischen Geschäftsberichten. In: Baumann, K.D./Kalverkämper, H. (Hg.): Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien. Tübingen 1996, 389–425

- Bolten, Jürgen:
Kommunikativer Stil, kulturelles Gedächtnis und Kommunikationsmonopole. In: Geißner, Hellmut u. a. (Hg.): Wirtschaftskommunikation in Europa. Tostedt 1999, 113–132
- Clyne, Michael:
Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder (Hg.) Fachtextpragmatik. Tübingen 1993, 3–18
- Clyne, Michael:
Cultural differences in the organization of academic texts. In: Journal of Pragmatics 11.1987, 201–238
- Duszak, Anna (Hg.):
Culture and styles of academic discourse. Berlin/New York 1997
- Galtung, Johan :
Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, A. (Hg.): Das Fremde und das Eigene. München 1985, 151–193
- Klump, Rainer (Hg.):
Wirtschaftskultur, Wirtschaftsstil und Wirtschaftsordnung. Marburg 1996
- Münch, Richard:
Code, Struktur und Handeln. In: Haferkamp, H. (Hg.): Sozialstruktur und Kultur. Fft./M. 1990, 54–94
- Schröder, Hartmut:
Interkulturelle Fachkommunikationsforschung. Aspekte kulturkontrastiver Untersuchungen schriftlicher Wirtschaftskommunikation. In: Bungarten, Theo (Hg): Fachsprachentheorie. Bd.1. Tostedt 1993, 517–550

6.1.5 Interkulturelles Lernen

- Barmeyer,Christoph/Bolten, Jürgen (Hg.):
Interkulturelle Personalorganisation. Sternenfels/Berlin (2) 2006
- Bolten, Jürgen:
Förderung interkultureller Kompetenz durch E-Learning. In: A.Hohenstein/K.Wilbers: Handbuch E-Learning, H.16. München/Unterschleißheim 2006
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.),
Interkulturelles Lernen. Bonn 1998

- Büttner, Christian:
Lernen im Spiegel des Fremden:
Konzepte, Methoden und Erfahrungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Frankfurt/M. 2005
- Busch, Dominic:
Interkulturelle Mediation. Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten. Fft./M. 2005
- Busch, Dominic/Schröder, Hartmut (Hg.):
Perspektiven interkultureller Mediation. Fft. u.a. 2005
- Dreissig, Verena:
Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus: eine Studie zur Interaktion zwischen Klinikpersonal und Patienten mit Migrationshintergrund. Bielefeld 2005
- Ehnert, Ina:
Die Effektivität von interkulturellen Trainings :
Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Hamburg 2004
- Götz, Klaus:
Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. 6. Aufl. München/Mering 2006
- Grünhage-Monetti, Matilde:
Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft: Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld 2006
- Konradt, Udo/Behr, B.:
Interkulturelle Managementtrainings. Eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Methoden und Modalitäten in der Praxis. In: Zs für Sozialpsychologie 33 (2002), 197–207
- Landis, Dan:
Handbook of intercultural training – Thousand Oaks, Cal. u.a. (3) 2004
- Litters, Ulrike:
Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager. Tübingen 1995
- Müller-Jacquier, Bernd:
Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: J. Bolten (Hg.), Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. Waldsteinberg 2000
- Podsiadlowski, Astrid:
Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit: interkulturelle Kompetenz trainieren; mit Übungen und Fallbeispielen. München 2004
- Reich, Hans H. u.a. (Hg.):
Fachdidaktik aktuell. Ein Handbuch. Opladen 2000
- Rummler, Monika:
Interkulturelle Weiterbildung für Multiplikator/-innen in Europa. Frankfurt/M. u.a. 2006
- Stoklas, Katharina:
Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Historie und Perspektiven Frankfurt/M. 2004
- ### 6.1.6 Interkulturelle Trainingsmaterialien
- BMW AG (Hg.):
LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. Lichtenau 1997
- Bolten, Jürgen:
InterAct. Ein wirtschaftsbezogenes interkulturelles Planspiel für die Zielkulturen Australien, China, Chile, Deutschland, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Spanien und USA, Sternenfels / Berlin (2) 2001
- Brot für alle (Hg.): Bafa Bafa:
[ein Gruppen- und Simulationsspiel zum Thema Kulturbeggnung, Tourismus in Entwicklungsländern, wir und die andern]/[entwickelt vom Navy Personnel Research and Development Center, San Diego (Kalifornien/USA). Basel 1993
- Cushner, K./Brislin, R.W. (Hg.):
Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs. Thousand Oaks 1997
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hg.):
Interkulturelle Managementsituationen in der Praxis. Kommentierte Fallbeispiele für Führungskräfte und Personalmanager. Bielefeld 2004
- Gilsdorf, Rüdiger:
Sich spielerisch mit dem Fremden auseinandersetzen. Eine Variation des Simulationsspiels Bafa Bafa. In: gruppe & spiel, Nr.4, 1994, S.38–42
- Haumersen, P./Liebe, F.: Multikulti:
Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit. Mülheim 1999
- Hoberg, Gerrit/Hoster, Hartmut:
Trainingslager. Fairness – Toleranz – Zivilcourage. Bonn 2005 (Bundeszentrale für Politische Bildung)

- Hofmann, Heidemarie:
Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz:
Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung.
Bielefeld 2005
- Huse, Birgitta:
Interkulturelles Lernen: Materialien für offene Unterrichtsformen. Braunschweig 2003
- Kim, You-Ri:
Handreichungen für interkulturelle Kommunikationstrainings. Tostedt 2005
- Kumbruck, Christel:
Interkulturelles Training: Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit; mit 67 Folien und Materialien. Heidelberg 2005
- Losche, Helga:
Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg (2) 2000
- Nipporica Associates:
Ecotonos: a multicultural problem-solving simulation. New Edition. Yarmouth 1997
- Pedersen, P.:
Multipoly: A Board Game. In: Simulation & Gaming, Nr.1, 1995, S.109–112
- Thiagarajan, S.:
Barnaga: a simulation game on cultural clashes. Yarmouth 1990
- Emmerling, Tanja, (Hg.):
Projekte und Kooperationen im interkulturellen Kontext, Sternenfels 2005
- Engelhard, Johannes (Hg.):
Interkulturelles Management. Wiesbaden 1997
- Hasenstab, Michael:
Interkulturelles Management. Sternenfels/Berlin 1998
- Janich, Nina/Neuendorff, Dagmar:
Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation. Wiesbaden 2002
- Konradt, Udo/Hertel, Guido:
Management virtueller Teams. Von der Telearbeit zum virtuellen Unternehmen. Stuttgart 2002
- Kühlmann, Torsten M.:
Auslandseinsatz von Mitarbeitern. Göttingen 2004
- Macharzina, Klaus:
Interkulturelle Unternehmensführung. In J.Bolten/C.Ehrhardt (Hg.), Interkulturelle Kommunikation. Sternenfels 2003, 309–363
- Mead, Richard:
Cases and Projects in International Management. London 2000
- Müller, Stefan/Gelbrich, Katja:
Interkulturelles Marketing. München 2004.
- Schlamelcher, Ulrike:
Kultur und Management. Theorie und Praxis der Interkulturellen Managementforschung. München/Mering 2003
- Schugk, Michael:
Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung. München 2004
- Stahl, Günther/Mayrhofer, Wolfgang/Kühlmann, Torsten (Hg.):
Internationales Personalmanagement. München 2005
- Stüdlein, Yvonne:
Management von Kulturunterschieden: Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen. Wiesbaden 1997
- Vedder, Günther (Hg.):
Diversity Management und Interkulturalität. München/Mering 2004
- Welge, Martin K./Holtbrügge, Dirk:
Internationales Management. Theorien, Funktionen, Fallstudien. Stuttgart 2003
- Windeler, Arnold:
Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Struktur. Wiesbaden 2001
- Bergemann, Britta/Bergemann, Niels:
Interkulturelle Management-Kompetenz. Anforderungen und Ausbildung. Heidelberg 2005
- Bolten, Jürgen:
Das Kommunikationsparadigma im internationalen M&A-Prozess. Due Diligences und Post-Merger-Management im Zeichen der „Zweiten Moderne“ In: Strähle, J. (Hg.), Interkulturelle Mergers & Acquisitions. Sternenfels 2004, 10–37
- Bolten, Jürgen/Schröter, Daniela (Hg.):
Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Sternenfels 2001
- Clermont A.u.a. (Hg.):
Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen. München 2001
- Dülfer, Eberhard:
Internationales Management in unterschiedlichen Kulturbereichen. München, (7) 2003

6.2 Links

Da Websites oft kurzlebig sind, sei auf zwei Portaladressen verwiesen, über die nahezu alle für den deutschsprachigen Bereich wichtigen Links zu den Themen „Interkulturelle Kompetenz“ und „Interkulturelles Lehren und Lernen“ gefunden werden können:

Interkulturelles Portal:

www.interkulturelles-portal.de

Das Interkulturelle Portal ist derzeit das umfangreichste Forum für interkulturelle Praxis und Forschung im deutschsprachigen Raum. Es wurde 2005 von der Akademie für Interkulturelle Studien (AIS) mit Unterstützung der DaimlerChrysler AG erstellt. Es enthält u.a. Datenbanken mit Anbietern interkultureller Dienstleistungen (Trainer, Berater, Dolmetscher/Übersetzer, Fremdspracheninstitute, öffentliche Institutionen), Hochschulinstitute, die sich mit interkultureller Lehre, Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung befassen, Länder- und themenspezifische Expertendatenbanken, Angebote zum interkulturellen Lernen in der Schule, Trainingsmaterialien, Länderinformationen, Interkulturelle E-Learning-Angebote, eine Digitale Bibliothek mit Bibliographien und Fachliteratur zum Download, Stellenbörsen, Veranstaltungskalender, Foren, Chats, Newsletter und digitale Lernräume sowie Links zu internationalen Zeitungen, Radiostationen etc.

Deutscher Bildungsserver:

<http://www.bildungsserver.de>

Unter der Rubrik „Interkulturelle Weiterbildung“ erschließen sich außer Weiterbildungsangeboten u.a. Links zu Institutionen, die im Bereich der interkulturellen Forschung

und Praxis tätig sind, Hinweise auf aktuelle Veranstaltungen sowie Hinweise auf Publikationen.

Zusätzlich sei die von interculture.de, und dem Fach Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen erstellte Website www.ikkompetenz.thueringen.de erwähnt. Auf die Inhalte des vorliegenden Bandes abgestimmt, bietet sie eine Fundgrube für Lehrende und TrainerInnen, die Übungsmaterialien zur interkulturellen Kompetenzentwicklung für den schulischen und weiterbildenden Bereich suchen.

Anmerkungen

- 1 Petschenig, Der kleine Stowasser München 1969, 114.
- 2 Zit. nach Heinz L.Kretzenbacher, Der „erweiterte Kulturbegriff“ in der außenpolitischen Diskussion der BRD. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18 (1992), S.180
- 3 Ebd.
- 4 Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung. Frankfurt/M., S.46
- 5 Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung. Frankfurt/M.
- 6 Herder, J.G., Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. <1774>. Fft./M. 1967, 44
- 7 Lt. Duden die Unwörter der Jahre 1991–1993 (in dieser Reihenfolge). In: Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim 2000, Innenseite der hinteren Umschlagklappe.
- 8 vgl. E.Dülfer, Internationales Management. München/Wien 1999 (6. Aufl.), S.221

- 9 K. Oberg, Cultural shock: adjustment to new cultural environments. In: *Practical Anthropology*, 7(1960), 177–182
 - 10 Ausführlich dargestellt ist dies in einem Buch von H.Haken: *Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken*. Fft./M. 1994
 - 11 BMW AG, AK-4, *Die langfristige Personalpolitik im BMW Konzern*. Alex – Aktuelles Lexikon. München 1996
 - 12 Nach Günther Stahl, *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München/Wien 1998, S. 183 u. 201
 - 13 Nach Günther Stahl, *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München/Wien 1998, S. 183 u. 201
 - 14 Vgl. Beispiele in der Darstellung von B. Müller-Jacquier, *Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls*. In: J.Bolten (Hg.), *Studien zur Internationalen Unternehmenskommunikation*. Waldsteinberg 2000, 20–49.
 - 15 InterAct. *Interkulturelles Verhandlungstraining*. Sternenfels/Berlin 1999
 - 16 www.wiwo.de/pswiwo/fn/ww2/sfn/buildww/id/126/id/96500/fm/0/artpage/1/artprint/0/SH/0/depot/0/index.html; Zugriff: Mai 2006.
 - 17 P. Haumersen/F. Liebe: *Multikulti: Konflikte konstruktiv*. Trainingshandbuch Mediation der interkulturellen Arbeit. Mülheim 1999, 27
 - 18 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Interkulturelles Lernen*. Bonn 1998, S.310–316
 - 19 ebd., S.316
 - 20 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. a.a.O., S.313
 - 21 Vgl. die auf alle traditionellen Schulfächer bezogenen Überlegungen in dem von Hans H. Reich u.a. herausgegebenen Handbuch „Fachdidaktik aktuell“. Opladen 2000
 - 22 Wertvolle Hilfestellungen zum schulbezogenen Internetlernen bietet die Initiative „Schulen ans Netz“: www.sanev.de
 - 23 Thüringer Kultusministerium, *Lehrplan für das Gymnasium: Ethik, Klasse 10 („Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft“)*. Erfurt 1999, S. 56
-